

**TC  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI VE DEĞİŞİME DİRENME  
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan  
Cemile BACANLI KURT**

**ANKARA  
Haziran-2010**

**TC  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI VE DEĞİŞİME DİRENME  
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan  
Cemile BACANLI KURT**

**Danışman: Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ**

**ANKARA  
Haziran-2010**

*Sevgi ve desteklerini benden hiçbir zaman  
esirgemeyen annem Songül Bacanlı ve  
babam Cemil Bacanlı'ya.*

**JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI**

Cemile BACANLI KURT'un "Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" başlıklı tezi 04. 06. 2010 tarihinde, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ .....

Üye : Doç. Dr. Necati CEMALOĞLU .....

Üye : Doç. Dr. Bekir BULUÇ.....

## ÖN SÖZ

Türkiye’de ilköğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak yenilenmiştir. Yeni programa geçiş ile birlikte, öğretmenlerin bu yeni programı nasıl buldukları, uygulama karşılaştıkları sorunlar gibi konularda birçok araştırmalar yapılmıştır. Bu bağlamda gündeme gelen kavramlardan biri öğretmenlerin epistemolojik inançlarıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme süreçleri pozitivism sonrası bir yaklaşıma dayalı olarak kurgulanmıştır. Bu anlamda öğretmenlerin bilgi, bilime ve öğrenmeye yaklaşımları diğer bir ifadeyle epistemolojik inançları onların yeni programları nasıl uygulayacaklarında belirleyici olacak önemli bir değişkendir. Bu anlamda bu araştırmanın önemli amaçlarından biri öğretmenlerin epistemolojik inançlarının nasıl olduğunun belirlenmesidir. Araştırmada ele alınan diğer değişken öğretmenlerin değişime direnme tutumlarıdır. Öğretmenlerin yeni programa karşı tutumlarını belirlemede epistemolojik inançlar gibi değişime direnme tutumlarının da önemli olduğu düşünülmektedir.

Burada öncelikle güven ve desteğini esirgemeyen, sadece tez sürecinde değil hayatımın diğer önemli zamanlarında hep yanımda olup bana yol gösteren değerli tez danışmanım Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ’ye en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca yardım ve desteklerinden dolayı değerli annem Songül BACANLI, babam Cemil BACANLI’ya destekleriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan kardeşlerim Münevver ALTINOK, Halit BACANLI ve sevgili eşim Dr. Türker KURT’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

### ÖĞRETMENLERİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI VE DEĞİŞİME DİRENME TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ BACANLI KURT, Cemile

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı  
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ  
Mayıs-2010, 135 Sayfa

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme düzeylerinin belirlenmesi, daha sonra öğretmenlerin algılarının cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. En son olarak korelasyon ve çoklu regresyon analizleri yapılarak epistemolojik inançlar ve değişime direnme arasındaki ilişkiler ele alınmıştır.

Araştırma örneklemini Ankara İli merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden, basit tesadüfi örnekleme tekniği ile seçilmiş 256 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin toplanmasında Schommer'in (1998) geliştirdiği ve Karhan (2007) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Epistemolojik İnanç Ölçeği" ve Oreg (2006) tarafından geliştirilen "Değişime Direnç Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde İlişkisiz Örneklem t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi, Korelasyon analizi ve Çoklu Regresyon Analizi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin epistemolojik inançlarının kısmen gelişmiş epistemolojik anlayışa uygun yanları olmakla birlikte, daha çok geleneksel bilim anlayışına uygun düştüğü, öğretmenlerin değişime direnme tutumlarının düşük veya orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin yeniliğe açık olduklarını ve değişime direnme düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ve değişime direnme düzeylerinin bazı boyutlarda cinsiyet ve kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı buna karşın branş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Epistemolojik inançlar ile değişime direnmenin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, iki alt boyut dışındaki tüm alt boyutlar

arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. Yapılan regresyon analizi sonucunda epistemolojik inançların değişime direnmeyi açıkladığı sonucunda ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Epistemolojik inançlar, değişime direnme, örgütsel değişme.

**ABSTRACT****EXAMINATION OF RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHERS' EPISTEMOLOGICAL BELIEFS AND ATTITUDE OF RESIST TO ORGANIZATIONAL CHANGE****BACANLI KURT, Cemile**

MA. Dissertation, Department of Educational Management and Supervision

Supervisor: Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

May-2010, 135 Pages

The purpose of this study is to examine the relationships between teachers' epistemological beliefs and attitude of resist to organizational change. In this respect, principally it is aimed to determine teachers' epistemological beliefs and the level of attitude of resist to organizational change and afterwards to determine whether there has been a significant variation of the teachers' perceptions according to the variables of gender, seniority and branch. Finally, by applying correlation and multiple regression analysis the relationships between epistemological beliefs and attitude of resist to organizational change have been dealt.

The sample of research includes 256 teachers, working at primary schools in the central districts of Ankara, who were chosen by random sampling method.

In collecting data "Epistemological Beliefs Scale" which was developed by Schommer (1998) and adapted in Turkish by Karhan (2007) and "Resist to Change Scale" developed by Oreg (2006) were used. In the analysis of the data Independent Samples t-Test, One Way ANOVA and Multiple Regression Analysis techniques were used.

As a result of the research it has been regarded that teachers' epistemological beliefs have not only partially improved sides of epistemological concept but also comply with the traditional science conception, the level of the teachers' attitude to resist to change was low or medium level. These results indicate that the teachers are receptive to change and the level of resist to change was low. In some dimensions of teachers' epistemological beliefs and the level of resist to change have been significant to the variables of gender and seniority notwithstanding they have not been significant to the variable of branch. When analyzed the relationships between the sub-dimensions of epistemological beliefs and resistance to change, there have been significant



relationships among all the sub-dimensions except for two sub-dimensions. As a result of regression analysis it has been concluded that epistemological beliefs predict resistance to change.

Keywords: Epistemological beliefs, resist to change, organizational change.

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN ONAY SAYFASI .....	iv
ÖN SÖZ.....	v
ABSTRACT.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Epistemolojik İnanç .....	1
Epistemolojik İnançlar ve Öğretmen .....	3
Değişime Direnme .....	4
Amaç.....	9
Önem .....	9
Varsayımlar .....	10
Sınırlılıklar .....	10
Tanımlar .....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
Epistemolojik İnançlar.....	12
Epistemolojik İnançların Yapısı.....	14
Epistemolojik İnançların Öğretim Sürecindeki Etkileri .....	19
Epistemolojik İnançların Geliştirilmesi .....	23
Değişim.....	24
Değişimi Gerektiren Etkenler.....	26
Dış Etkenler.....	27
İç Etkenler.....	28
Örgütsel Değişime Direnç .....	29
Değişime Direnme Belirtileri .....	36
Değişime Direncin Nedenleri.....	39
Değişmeye Karşı Direnmenin Bireysel Nedenleri.....	40
Alışkanlıklar .....	42
Güvensizlik .....	43
Bilinmezlik Korkusu.....	43
İlgili Olmama .....	44
Bağımlılık.....	44
Yabancılaşma .....	45
Güç ve Prestij .....	45

İç Ödüller .....	46
Değişime Karşı Direnmenin Örgütsel Nedenleri .....	46
Değişimle Ortaya Çıkan Sıkı Kontrol ve Uygulamalar .....	46
İletişimsizlik .....	47
Sınırlı Değişime Başvurmak .....	47
Grup Yapısı .....	48
İş Güvenliği .....	49
Kaynak Dağılımı .....	49
Uzmanlığı Tehdit .....	49
Yerleşik Güç İlişkilerini Tehdit .....	50
Değişimin Kaynağı .....	50
Değişime Direnmenin Diğer Sebepleri .....	51
Empoze Edilen Değişimden Memnuniyetsizlik .....	51
Liderlere veya Yönetime Güvensizlik .....	52
Değişimin Yanlış Olduğu İnanışı .....	53
Örgüt Kültürü .....	53
Değişime Direncin Sonuçları .....	53
Değişime Direnmenin Olumlu Yönleri .....	55
Değişmeye Direncin Olumsuz Yönleri .....	56
Değişime Direnmenin Yönetilmesi .....	57
Evrimsel Strateji .....	60
Devrimsel Strateji .....	61
Yeni Bir Bölüm ya da Yeni Bir Örgüt Stratejisi .....	61
Zorla Değişim Stratejisi .....	62
Eğitime Dayalı Değişim Stratejisi .....	62
Rasyonel ya da Bireysel Çıkarlara Yönelik Değişim Stratejisi .....	63
Değişime Karşı Direncin Giderilmesinde Uygulanan Yöntemler .....	63
İletişim .....	64
Eğitim .....	65
Katılım .....	65
Destekleme .....	66
Pazarlık ve Anlaşma .....	66
Taviz Verme .....	66
Tehdit ve Baskı .....	66
Eğitim Örgütlerinde Değişime Direnme .....	67
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>72</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>72</b>
Araştırma Modeli .....	72

Evren ve Örneklem.....	72
Evren.....	72
Örneklem.....	73
Veri Toplama Araçları.....	74
Epistemolojik İnanç Ölçeği.....	74
Değişime Direnç Ölçeği.....	77
Verilerin Analizi.....	78
<b>BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>79</b>
Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular: .....	79
Öğretmenlerin Değişime Direnme Tutumlarına İlişkin Bulgular: .....	85
Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular: .....	89
Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular:.....	93
Öğretmenlerin Değişime Direnme Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular:.....	94
Öğretmenlerin Değişime Direnme Tutumlarının Branşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular:.....	98
Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları İle Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular:.....	99
Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları Öğretmenlerin Değişime Direnme Tutumlarının Anlamli Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular: .....	101
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>103</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>103</b>
Sonuçlar .....	103
Öneriler .....	108
Uygulamaya ilişkin öneriler .....	108
Araştırmacılara ilişkin öneriler.....	108
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>109</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>115</b>
İzin Yazısı .....	116
Örgütsel Değişime Direnç Ölçeği .....	118
Epistemolojik İnanç Ölçeği.....	119

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1. Örgütsel Değişime Direnç Belirtileri .....	38
Tablo 2. Değişim Uygulamalarında İzlenebilecek Başlıca Yöntemler .....	64
Tablo 3. 2007-2008 Öğretim Yılı Ankara Merkez İlçelerindeki İlköğretim Okullarının ve Bu Okullarındaki Öğretmenlerin Sayıları (MEB, 2009) .....	72
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem ve Branş Değişkenlerine Göre Dağılımı .....	73
Tablo 5. Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler .....	75
Tablo 6. Değişime Direnç Ölçeğinin Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler .....	77
Tablo 7. Epistemolojik İnançların “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” Boyutuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri .....	80
Tablo 8. Epistemolojik İnançların “Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” Boyutuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri .....	82
Tablo 9. Epistemolojik İnançların “Bilgi Tek ve Kesindir” Boyutuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri .....	84
Tablo 10. Değişime Direnme Ölçeğinin “Rutini Arama” Boyutuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri .....	86
Tablo 11. Değişime Direnme Ölçeğinin “Duygusal Tepki” Boyutuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri .....	86
Tablo 12. Değişime Direnme Ölçeğinin “Kısa Vadeli Düşünme” Boyutuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri .....	87
Tablo 13. Değişime Direnme Ölçeğinin “Bilişsel Katılık” Boyutuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri .....	88
Tablo 14. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t testi Sonuçları .....	89
Tablo 15. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	91

Tablo 16. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Branşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	93
Tablo 17. Öğretmenlerin Değişime Direnme Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	94
Tablo 18. Öğretmenlerin Değişime Direnme Tutumlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	96
Tablo 19. Öğretmenlerin Değişime Direnme Tutumlarının Branşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları	98
Tablo 20. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları İle Değişime Direnme Tutumları Arasındaki Korelasyon Değerleri	99
Tablo 21. Epistemolojik İnançların Değişime Direnmeyi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	101

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

Şekil Adı	Sayfa
Şekil 1. Schommer'ın Dört Boyutlu Epistemolojik İnançlar Modeli .....	18
Şekil 2. Değişime Direnç Skalası .....	37

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi konusuna ilişkin olarak bu bölümde araştırma problemi, problem cümlesi ve alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

#### **Problem**

Türkiye’de ilköğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak yenilenmiştir. Yeni programa geçiş ile birlikte, öğretmenlerin bu yeni programı nasıl buldukları, ne düzeyde uygulayabildikleri ve uygulama karşılaştıkları sorunlara ilişkin birçok araştırmalar yapılmıştır (Çeken, 2006; Gerek, 2006; İdilkurt, 2006; Yazıcı, 2009). Bu bağlamda gündeme gelen kavramlardan biri öğretmenlerin epistemolojik inançlarıdır. Öğretmenlerin bilgi, bilim ve öğrenmeye yaklaşımları diğer bir ifadeyle epistemolojik inançları onların öğrenmeye ve öğrenciye yaklaşımlarında belirleyici bir değişkendir (Açıkgöz, 2003; Deryakulu ve Bıkmaz, 2003; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Kitchener, 1986; Schommer, 1998).

Araştırmada ele alınan diğer değişken öğretmenlerin değişime direnme tutumlarıdır. İnsanların bir değişim girişimini nasıl algıladıklarına bağlı olarak çeşitli düzeyde değişime direndikleri ifade edilmektedir (Giangreco, 2002; Oreg, 2006). Bu bağlamda bu çalışmada öğretmenlerin epistemolojik inançları ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişkiler ele alınmıştır.

#### **Epistemolojik İnanç**

Bilimsel epistemolojik inançlar, en genel anlamda bireylerin bilimin ne olduğu, özellikleri, yöntemleri ve bilimin nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin inançlarını kapsamaktadır. Epistemoloji kavramı, felsefenin bilgi sorununu ele alan diğer bir ifadeyle bilginin ne olduğu, insanın nasıl bildiği gibi konuları inceleyen çalışma alanıdır. Bu bağlamda bilimsel epistemolojik inançlar, bilimin ve geçerli-güvenirli bilimsel bilginin ne olduğu, bilginin nasıl üretildiği ve nasıl paylaşıldığı gibi konularda bireylerin felsefi inançlarını yansıtmaktadır. Bilimsel epistemolojik inançlara yönelik ilginin nedeni, bilim



insanlarının öznel bakış açılarının etkisini bilinçli olarak dışta tutulmaya çalışılması ve doğaya ilişkin nesnel gerçekleri ortaya koyma çabasıdır. Ayrıca, bilimsel epistemolojik inançlara ilginin nedenleri, başkalarının da tekrar edilebilir gözlemlere ve kontrollü deneylere dayanan geleneksel pozitivist bilim anlayışından bilim insanlarının içinde yaşadıkları kültürün etkilerinin, bireysel inanç ve bakış açılarının, düş güçlerinin ve sezgilerinin bilimsel araştırma sürecindeki önemini ve gerekliliğini vurgulayan yeni bilim anlayışına geçişle ilişkili olduğu söylenebilir (Pomeroy, 1993; 263; Deryakulu ve Bıkmaz, 2003:245).

Epistemolojik inançlar Schommer (1990; 1998) tarafından geleneksel ve gelişmiş epistemolojik inançlar olarak ikiye ayrılarak ele alınmıştır. Bunlar geleneksel epistemolojik inançlar ve gelişmiş epistemolojik inançlar. Ancak Schommer'in (1998) vurguladığı gibi epistemolojik inançlar çok boyutlu yapılardır. Diğer bir ifadeyle bireyler bazı açılardan gelişmiş bazı açılardan ise gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip olabilirler. Schommer tarafından geleneksel olarak nitelendirilen epistemolojik inançların pozitivist bilim anlayışına, gelişmiş epistemolojik inançların ise postmodernist bilim anlayışına uygun düştüğü söylenebilir. Bu iki epistemolojik bakış açısı birbirine karşıttır. Konuya ilişkin güncel tartışmalarda postmodernist yaklaşımın gelişmiş epistemolojik inançlar olarak tanımlanması ağırlık kazanmış olmakla birlikte, bilimsel bilgiye sadece pozitivist yaklaşımla ulaşılabileceğini savunanlar da vardır.

Hangi tür epistemolojik inançlara sahip olurlarsa olsunlar, insanların sahip olduğu epistemolojik inançların öğrenme üzerinde önemli etkileri olduğu birçok araştırma sonucunda ortaya konmuştur (Pajares, 1992; Schommer, 1998; Schommer-Aikins, Mau, Brookhart, Hutter. 2002). Bu araştırmaların sonuçlarında epistemolojik inançların, bireylerin kendi karşılaştıkları bilgileri işleme ve yorumlama biçimleri, kavrama düzeyleri, kavrama düzeylerini denetleme ölçütleri, seçip kullandıkları ders çalışma stratejileri, üst düzey düşünme ve problem çözme yaklaşımları, öğrenme için harcadıkları çaba ve zaman gibi değişkenler üzerinde belirleyici etkilere sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca bireylerde epistemolojik inançların gelişiminin yaş, aile, eğitim ve içinde yaşanılan kültürlerle yakından ilişkili olduğu da ortaya konmuştur.

### **Epistemolojik İnançlar ve Öğretmen**

Schommer (1990), epistemolojik inançları, bireylerin bilgi ve öğrenme ile ilişkili inançları olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle epistemoloji kavramı sadece bilgi ile ilişkili olarak düşünülmemiş öğrenmeye karşı tutum ile de ilişkili olarak ele alınmıştır. Son yirmi yılda gerçekleştirilen pek çok araştırma, epistemolojik inançların öğrenme üzerinde önemli etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin; Schommer (1990), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının öğrenmeye çalıştıkları yeni bilgileri bilişsel olarak işlemeleri ve bu bilgileri ne düzeyde kavradıklarını denetlemeleri (meta bilişsel denetim) süreci üzerinde; Schommer (1998) üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının seçip kullandıkları ders çalışma stratejileri ile okudukları basılı öğretim materyalini ne düzeyde kavradıklarını belirlemede kullandıkları denetim ölçütleri üzerinde; belirleyici etkileri olduğunu saptamışlardır.

Gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrenciler öğrenme sürecinde daha çok sayıda ve daha nitelikli bilişsel bilgi işleme stratejileri kullanmakta, meta bilişsel açıdan öğretim materyallerini ne düzeyde öğrendiklerini daha sık ve doğru biçimde denetlemekte, daha yüksek düzeyde akademik başarı göstermekte, okula yönelik daha olumlu tutumlara sahip olmakta, eğitimin yararına daha çok inanmakta ve daha karmaşık, derin ve çok yönlü düşünceler oluşturabilmektedirler (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005:58). Buna göre, yapılandırmacı anlayışa göre hareket eden öğretmenler, tek ve değişmez bir doğrunun var olamayacağına ve öğrenmenin bireyin doğuştan getirdiği yeteneğinden çok gösterdiği çabaya bağlı olduğuna güçlü biçimde inanırlarken; geleneksel pozitivist paradigma ile hareket eden öğretmenler, tek ve değişmez doğrunun var olduğuna ve öğrenmenin bireyin çabasından çok yeteneğine bağlı olduğuna güçlü biçimde inanmaktadırlar.

Öğretmenin sahip olduğu geleneksel pozitivist paradigma ile post modern yapılandırmacı paradigmanın, öğretmenin sınıf içerisinde öğrenmeye, öğrenciye, bilgiye bakış açısı ve kullanacağı öğretim yöntemleri üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Ayrıca geleneksel pozitivist paradigmaya sahip öğretmenlerin eski alışkanlıklarını sürdürme eğilimi olabileceği söylenebilir. Türk eğitim sisteminde uygulanan yeni müfredat post modern sayılabilecek yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin, programı sağlıklı bir şekilde uygulayabilmesi için öncelikle post

modern bakış açısına sahip olmalarının gerektirdiği, en azından post modern yaklaşımı biliyor olmalarının gerektiği ifade edilmektedir (Kandemir ve Kurt, 2006). Bu anlamda tüm diğer etmenler bir yana öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı ve sınıfta uygulanmasını bilmemeleri onların yapılandırmacı yaklaşımı benimsememeleri ve direnç göstermelerinin önemli nedenlerinden biri olabileceği söylenebilir.

Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı program geliştirme sürecinde MEB paydaşları mümkün olduğu kadar bu sürecin içine katmaya çalışmıştır. MEB için yapılandırmacı yaklaşıma geçişle ilgili birçok bilgilendirmeyi yapmakla birlikte öğretmenlerin hizmet içi eğitimini oldukça göz ardı ettiği söylenebilir. Bu anlamda öğretmenler ve okul yöneticileri için ciddi bir belirsizlik arz eden bu durum öğretmenlerin yeni programa uzak bakmalarına, öğretmenliği eski bildikleri şekilde yapmaya devam etmelerine neden olmuştur. Nitekim belirsizlik duygusu değişime direnmenin en temel öncüllerinden biri olarak tanımlanmaktadır (Oreg, 2006; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001; Eren, 2001). Öğretmenlerin yeni programı yeterli hizmet içi eğitimi almadan uygulamalarının onların belirsizlik duygusunu üst düzeyde yaşamalarına neden olmuş olabileceği söylenebilir.

### **Değişime Direnme**

Çevredeki değişimler, örgütün girdisi yoluyla örgütü etkilemeye başladığında örgütün dengeleme çabasına düşmesine yol açar. Örgütün çevresindeki değişimler büyük boyutlara ulaştığında bu dengeleme çabaları örgütü o denli rahatsız etmeye başlar ki, örgüt kurtuluş yolunu çevrenin istekleri yönünde değiştirmekte bulur. Çevrede meydana gelen değişiklikler, iş, işletme, teknoloji ve grup yapılarında değişimi zorunlu kılar. Diğer yandan çevreyle işletme arasındaki etkileşim olgusu çoğu kez bir değişime sebep olmakta ya da her değişim etkileşime yol açmaktadır. Meydana gelen etkileşimler mevcut ilişkilerde, alışkanlıklarda, yol ve yöntemlerde önemli değişikliklerin yapılmasını zorunlu hale getirebilir. Bu durum rutin davranış biçimlerini, eski alışkanlıklarını terk etmekte zorlanan veya mevcudu muhafaza etme zihniyetinde olan işgörenlerde tepki meydana getirebilir. Değişmeye gösterilen bu çaresiz direniş, doğal ve insani bir olgudur (Yeniçeri, 2002: 102).

Değişime direnç, kabiliyetsizlik, gönülsüzlük ve örgüt içindeki değişimlerin görülmesinin veya kabul edilmesinin bireylere zarar ve tehdit unsuru olarak algılanmasıdır (Buchanan ve Huczynski, 1997: 467).

Zaltman ve Duncan (1977'den akt. Kulu, 2007: 20) değişime direnci, "statükoyu korumaya hizmet eden her türlü davranış" olarak tanımlar. Davis ve Newstrom (1985: 545) değişime direnci "yönetimsel bağlamda, değişimi kabul etmeyi reddetme veya kısmen geri çevirme" olarak tanımlar.

Geleneksel olarak değişime direnç göreceli olarak olumsuz anlamlarda incelenmiştir. Coetsee (1993), değişime direncin genellikle olumsuz bir şey olarak görüldüğünü ancak aynı zamanda olumlu bir değeri olabileceğine inanır. Bu nedendir ki, yönetimsel bağlamda direnç kavramı genellikle olumsuz bir çağrışıma sahiptir ancak olumlu biçimde okulun (örgütün) çıkarına uygulanabilir. Bu yaklaşıma paralel olarak değişime direnç konusuna olumlu bir yaklaşım geliştiren çalışmaların sayısı değişime direnç konusunda olumsuz algıya sahip olan çalışmalarla kıyaslandığında hala az olmasına rağmen, son zamanlarda değişime direnç konusunda daha olumlu yaklaşımlara literatürde daha sık rastlanmaktadır. Bu perspektif açısından, değişime direnç doğal ve kabul edilebilir bir olgu olarak görülmektedir. Değişimin doğasına, etrafını saran çevre ve değişimin olduğu şartlara bağlı olarak direnç her zaman ve zorunlu bir olumsuz olay değildir. Direnç oluştuğunda, örgüt için problemler oluştuğu doğrudur ama aynı zamanda diğer problemlerin de doğal sonucudur (Giangreco, 2002: 1).

Bu çalışmada değişime direnç Oreg'in (2006) kavramsallaştırması çerçevesinde ele alınmıştır. Oreg (2006:76) direnci değişime karşı oluşan duyuşsal, davranışsal ve bilişsel bileşenleri içeren üç boyutlu (olumsuz) bir tutum olarak tanımlar. Bu boyutlar kişilerin bir nesneyi ya da bir durumu değerlendirmelerinin üç farklı belirtisini yansıtmaktadır. Duyuşsal boyut kişinin değişim hakkında nasıl hissettiğini göz önüne alır (örneğin kızgın, endişeli); bilişsel boyut kişinin değişim hakkında ne hissettiğini içerir. (örneğin, Bu gerekli mi? Bu yararlı olacak mı?); ve davranışsal boyut değişime karşılık olarak yapılacak eylemi ya da niyeti içerir. (örneğin değişim hakkında şikâyet etme, değişimin kötü olduğuna diğerlerini ikna etme). Elbette bu üç boyut birbirinden birbirlerinden bağımsız değildir ve insanların değişim hakkında ne hissettiği onların değişim hakkında ne düşündüğü ve bu anlamda onların davranışsal niyetleriyle genellikle ilişkilidir. Bununla beraber, bu boyutlar birbirlerinden farklıdır ve her önemli olay direnç olgusunun bir başka yönüdür (Oreg, 2006: 76).

Literatür değişime karşı tepkilerin belirlenmesinde oldukça zengindir. Olayları değişime direnç belirtileri olarak sınıflamak için birçok ölçüt vardır. Katılım seviyesi (bireysel ve kolektif) ve davranışların türü (pasif, aktif ya da kayıtsız) olarak vurgulanmıştır. Kayıtsız davranışlar aktif ve pasif dirençten ayrı olarak vurgulanmaktadır. Bu ayrımın açık/direkt tepkiler ve gizli/dolaylı tepkiler olarak da ele alındığı görülmektedir (Giangreco, 2002: 15).

Değişmeye karşı örgüt çalışanlarının göstereceği tepki üç şekilde gerçekleşebilir. Bunlardan birinci grubu değişmeye ayak uydurmaya hazır olanlar bir başka değişle değişme taraftarları, diğerleri değişime karşı çıkanlar ya da değişim karşıtları ve son olarak da değişmeye karşı kayıtsız ya da ilgisiz kalanlardır (Yeniçeri, 2002: 100). Örgütsel değişim sürecinde işgörenlerin tutumları gözlemlenerek değişim girişimlerinin başarılı olması için gerekli hazır bulunuşluk düzeyinin belirlenmesi ve gerekli yöneltme çalışmalarının yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Özellikle değişime karşı olanların ve değişime kayıtsız olanların değişim sürecinde olumlu bir şekilde kanalize olmalarının gerekli olduğu söylenebilir.

Örgütsel değişim sürecinin içerisinde birçok zorlukları barındırdığı söylenebilir. Bunlardan bir kısmı değişim sürecinin kendisinden kaynaklanan teknik ve ekonomik zorluklardır. Diğer bir sorunlardan önemli bir tanesinin ise örgüt içindeki işgörenlerin değişmeye direnç göstermesi olduğu ifade edilebilir. Değişime karşı dirence neden olan etkenler değişim girişiminin sahipleri tarafından anlaşılabilir ise değişimin gerçekleştirilmesi güçleşecektir. Bu nedenle, yönetim basamaklarına göre değişikliğe karşı tepkilerini, bireylerin tutumlarını ve değişime direnç nedenlerini incelemeyi gerektirir.

Bursalıoğlu'nun (2002: 145) da belirttiği gibi yeni bir düzen kurmak girişimi zor, tehlikeli ve başarısı kuşku bir eylemdir. Örgütteki tüm sürtüşme, çatışma, bölünme ve ayrılmalar değişme ekseninde toplanabilir. Değişikliğin politikası uygulayıcıların anlayabileceği ve kabul edebileceği nitelikte olmazsa değişiklik direnme ile karşılaşacaktır.

İşgören örgütsel değişme ile karşı karşıya kaldığında, eğer yenileşmenin büyüklüğü, türü elverişli ise ve hoşgörü gücü yeterli ise değişme işgörence olumlu karşılanmaktadır. Eğer değişme çok büyük, çok etkileyici türde ise işgörenin de hoşgörü gücü yeterli değilse, işgörenin değişmeye tepkisi iki şekilde görülmektedir. İşgören

değişmenin çarpmasıyla ya stres altında kalmaktadır ya da direnmektedir. Değişime olan direnç, stratejinin başarılı bir şekilde uygulanmasına yönelik tek başına en büyük tehdit olarak yorumlanabilir. Direnç, örgütlerde, makinelerin sabote edilmesi, işten kaytarmalar, gereksiz yere şikayette bulunmalar ve düzenli olarak çalışma isteksizliği gibi şekillerde ortaya çıkar. Çoğu kişiler doğrudan ya da dolaylı olarak değişikliklere engel olma eğilimi taşırlar. Diğer yandan bazı insanlar, bir işte sürekli çalışmaktan bıkkınlık duyar, tekdüzelikten sıkılır ve monotonluk duygusuna kapılabilir. Değişikliğe hem tepki göstermek hem de değişiklik özlemi duymak insanın çelişkisidir. Değişiklikler karşısında ne çeşit bir direnişin meydana geleceği, değişikliğin niteliğine, biçimine ve yenilikten etkilenen kişilerin karakterine göre değişir (Yeniçeri, 2002: 104). Bu anlamda, değişim sürecini yavaşlatmak amacıyla sürdürülen dirençli davranışlar ile değişime ilişkin bireysel tutumlar arasında bir bağlantının söz konusu olduğu ifade edilebilir.

Türkiye’de epistemolojik inançlara ilişkin çalışmaların daha çok öğretmen adayları üzerinde yapıldığı (Aksan ve Sözer, 2007; Deryakulu ve Bıkmaz, 2003; Derakulu ve Büyüköztürk, 2002, 2005; Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu, 2008; Eroğlu ve Güven, 2006; Meral ve Çolak, 2009, Terzi, 2005) görülmekle birlikte, az sayıda da olsa öğretmenlerin epistemolojik inançlarına ilişkin çalışmalar da mevcuttur (Kandemir ve Kurt, 2006; Karhan, 2009; Izgar ve Dilmaç, 2009). Bu araştırmaların sonuçları öğretmen adayı öğrencilerin ve öğretmenlerin büyük ölçüde gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Yeni programa ilişkin olarak da birçok çalışma yapılmıştır (Bulut ve Gömleksiz, 2006; İdil Kurt, 2006; Korkmaz, 2006; Yıldırım, 2006; Akbaş, 2006; Bukova-Güzel ve Aklan, 2005; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Ercan ve Altun, 2005; Erdoğan, 2005; Özdemir, 2005; Şahin, Turan ve Apak, 2005; Yazıcı, 2009). Bu araştırmaların sonucunda öğretmenlerin yeni programa ilişkin tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ele alınan diğer değişken olan değişime direnme konusunda da öğretmenler üzerinde az sayıda da olsa araştırmalar yapılmış ve öğretmenlerin değişime direnç düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Genç, 2006; Kulu, 2007) . Ancak öğretmenlerin epistemolojik inançları ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışmaya yerli ve yurt dışı literatürde rastlanmamıştır.

Buraya kadar açıklanan kuramsal çerçeve bağlamında öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumları arasında bir ilişki olabileceğini ortaya koymaktadır. Epistemolojik inançların geleneksel veya gelişmiş olmasının öğretmenlerin değişime direnme tutumu ile ilişkili olup olmadığı önemli bir konudur. Yeni bir eğitim programının uygulanmaya başlandığı bugünlerde böyle bir araştırma konusunun hem kuramsal açıdan hem de uygulama açısından önemli sonuçlar ortaya koyabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin epistemolojik inançları ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişki olup olmadığı ve ilişkiliyse ne yönde ve düzeyde ilişkili olduğunun belirlenmesi önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Daha ayrıntılı olarak ifade edildiğinde, öğretmenlerin gelişmiş mi yoksa geleneksel epistemolojik inançları mı sahip olduğu, geleneksel veya gelişmiş epistemolojik inanca sahip olma ile değişime direnme tutumunun düzeyi arasında nasıl bir ilişki olduğunun belirlenmesi bu araştırmanın temel amacıdır.

### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin değişime direnme tutumları nasıldır?
3. Öğretmenlerin epistemolojik inançları;
  - a. Cinsiyet,
  - b. Kıdem,
  - c. Branş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin değişime direnme tutumları;
  - a. Cinsiyet,
  - b. Kıdem,
  - c. Branş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin epistemolojik inançları, onların değişime direnme tutumlarını yordamakta mıdır?

### **Önem**

Epistemolojik inançların araştırmacıların ilgisini çeken ve sıklıkla araştırılan bir konu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ülkemizde epistemolojik inançlar özellikle üniversite öğrencileri üzerinde araştırılmıştır. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarına ilişkin araştırmaların tamamı eğitim fakültelerinin özellikle son sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Doğal olarak bu araştırmalar öğretmenlerin değil öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını ortaya koymaktadır. Bu anlamda çok ciddi bir araştırma konusu eksikliğinden söz edilebilir. Fiili olarak görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının ortaya konması çok daha önemli bir konudur. Bu bakımdan araştırma



örnekleme öğretmen adayları değil ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleridir. Araştırma öncelikle böyle bir eksikliğin giderilmesine katkı sağlaması açısından önemlidir.

Türk Eğitim Sisteminde eğitim programları yapılandırmacı yaklaşıma göre tamamen değiştirilmiştir. Yeni programın temelindeki anlayış postmodern bilim anlayışına daha uygun düşmektedir. Bu duruma öğretmenler açısından bakıldığında epistemolojik açıdan tamamen karşıt iki felsefenin çatışmasının yaşanması söz konusudur. Öğretmenlerin epistemolojik inançları acaba bilgiyi geleneksel bir algılamaya kabul etmektedirler yoksa postmodern bir yaklaşıma daha uygun düşen bir görüşe mi sahiptirler? Bu inançları öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir. Araştırma öğretmenlerin epistemolojik inançlarına ilişkin bulgular ortaya koyması açısından önemlidir.

Öğretmenlerin yeni programa ilişkin tepkilerine yönelik, epistemolojik inançlarına yönelik ve değişime direnme tutumlarına yönelik birçok araştırma yapılmış olmakla birlikte, yurt dışında veya yurt içindeki literatürde değişime direnme ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlaması açısından önemlidir.

### **Varsayımlar**

1. Araştırma kapsamında kullanılacak olan ölçme araçları (anketler) araştırma problemine cevap oluşturacak bulguları sağlayacak niteliktedir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

1. Araştırma, katılımcıların araştırmaya ilgi düzeyi, açıklığı ve samimiyeti ile sınırlıdır.
2. Araştırma toplanan bilgiler araştırma kullanılan ölçme araçları (anketler) ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

## **Tanımlar**

**Epistemolojik inanç:** Bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançlarıdır (Schommer, 1990).

**Değişime Direnç:** Statükoyu korumaya hizmet eden her türlü davranış (Zaltman ve Duncan, 1977'den akt. Kulu, 2007: 20). Kabiliyetsizlik, gönülsüzlük ve örgüt içindeki değişimlerin görüşülmesinin veya kabul edilmesinin bireylere zarar ve tehdit unsuru olarak algılanmasıdır (Buchanan ve Andrzej, 1997: 467).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; araştırma problemi çerçevesinde epistemolojik inançlar, değişim ve değişime direnme kavramlarına ilişkin bilgi verilmiştir.

#### **Epistemolojik İnançlar**

Yunanca *episteme* (bilgi) ve *logia* (bilim / kuram) sözcüklerinin birleşiminden oluşan *epistemoloji* terimi felsefenin *bilgi* sorununu ele alan; bilgi nedir, bilginin kaynakları nelerdir, insanlar nasıl bilir gibi çeşitli soruları yanıtlayan çalışma alanını nitelendirmektedir (Deryakulu, 2004:259). Başka bir deyişle, epistemolojinin insan bilgisinin kaynağını ve doğasını araştıran bir felsefe dalı olduğu söylenebilir.

Epistemoloji, bilginin doğası, kaynağı, sınırları, doğruluğu, güvenilirliği, geçerliliği ile elde edilme ve aktarılma biçimlerini inceleme, araştırma ve sorgulamayı konu edinen disiplin olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Acar, 1992:120). Perry (1981, Akt. Izgar ve Dilmaç, 2009: 439) ise epistemoloji kavramını bir bireyin bilginin ne olduğu, nasıl elde edilebildiği, kesinliğinin derecesi, sınırları ve kriterleri üzerindeki görüşleri olarak tanımlamıştır.

Epistemolojinin gelişimine bakıldığında bilginin kaynağı, bilginin doğruluğu ve bilginin sınırları şeklinde üç ana konuyla ilgilendiği söylenebilir. Ayrıca epistemolojinin bilgi-değer ilişkisi bağlamında ahlak felsefesinden siyaset felsefesine kadar bir dizi pratik felsefe disiplini ile de bağlantılı olduğu ifade edilmektedir (Özlem, 1996: 33-35).

Epistemolojik inançlar ise, en genel biçimde, bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları olarak tanımlanmaktadır (Deryakulu, 2004:259). Epistemolojik inançlar, “bilgi nasıl kazanılır?”, “bilginin kesinlik derecesi nedir?”, “bilgi için sınırlar ve kriterler nelerdir?”, “bilgi, öğrencinin dışında gerçekleşen ve disiplin alanlarının otorite figürleri (uzmanlar) tarafından öğrenciyeye yüklenmesi sonucu kazanılan bir şey midir yoksa, disiplin alanlarının ışığında etkileşim ile mi elde edilen bir şeydir?” şeklindeki soruların cevaplarına ilişkin bireysel görüşleri yansıtmaktadır (Aksan ve Sözer, 2007: 33).

Bireylerin aldıkları tüm kararların ve gösterdikleri tüm davranışların gerisinde sahip oldukları inanç sistemlerinin yer aldığı söylenebilir. İnançlar, bireyin yaşamda karşılaştığı her türden olay, olgu, kişi ya da nesneyi nasıl algıladığını, anlamlandırıldığını ve ona karşı nasıl davrandığını belirleyen, birey tarafından kuşku duymaksızın doğru olduğu varsayılan içsel kabuller ya da önermeler olarak algılanmaktadır. Bununla birlikte inancın ne olduğunun tek ve açık bir tanımını yapmak oldukça zordur (Deryakulu, 2004:259).

Bir bireysel özellik olan epistemolojik inançlar, genel olarak bireylerin; bilginin ne olduğu konusundaki fikri, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançlarıdır. Çalışmalar, epistemolojik inançları gelişkin bireylerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu, daha etkili öğrenme alışkanlıklarına sahip olduklarını, yeni karşılaştıkları bilgileri ne düzeyde kavradıklarını denetlemede daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Schommer, 1990, Akt. Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu, 2008: 699). Epistemolojik inançlar, bireylerin yeni karşılaştıkları bilgileri işleme ve yorumlama biçimleri, kavrama düzeyleri, kavrama düzeylerini denetleme ölçütleri, seçip kullandıkları ders çalışma stratejileri, üst düzey düşünme ve problem çözme yaklaşımları, öğrenme için harcadıkları çaba ve zaman gibi değişkenler üzerinde belirleyici etkilere sahiptir (Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu, 2008: 699). Bireylerin sahip oldukları epistemolojik inançların öğrenmeye yaklaşımını etkilemesi, bireylerin öğrenmeye karşı tutumunun nasıl olacağına ve ne düzeyde öğreneceğinde de epistemolojik inançlarının etkili olduğunun bir kanıtı olduğu söylenebilir.

Bireysel epistemolojik gelişim ile ilgili çalışmalar da bireylerin bilginin kaynağı, kesinliği ve nedenleri hakkındaki inançlarını araştırmaktadır. Schommer-Aikins ve Hutter (2002, Akt. Meral ve Çolak, 2009: 131) da epistemolojik inançların; bilginin kesinliği, organizasyonu ve bireyin bilgi üzerindeki kontrolü konusundaki inançlarına işaret ettiğini vurgular.

Epistemoloji alanındaki araştırmaların, Pomeroy'un belirttiği gibi nesnel görüşün etkisi altındaki deneyci anlayıştan öznel bilgi üzerine şekillenen yapıcı ya da post modern bilim anlayışına geçilmesi ile hız kazandığı ifade edilmektedir (Meral ve Çolak, 2009: 131). Bunun yansıması olarak Türkiye'de de son on yıl içinde epistemolojik inançlarla ilgili araştırmaların arttığı gözlenmektedir.

Geleneksel-deneyci pozitivist bilim anlayışına göre bilimsel bilgi evrensel yöntemlerle yani gözlem ve deneyle elde edilmiş yanılmaz doğru yanıtları sunan bilgidir. Öte yandan yapılandırmacı bilim anlayışına göre bilimsel bilgi, bilim insanlarınca oluşturulmuş bilgidir ve doğası gereğince kendisini oluşturan insanların yanlılıklarını barındırır, bu nedenle geçici ya da değişebilir doğrular olarak kabul edilmek durumundadır (Deryakulu 2004:266).

Bilginin ne olduğu konusu ilk çağlardan günümüze kadar filozofların, eğitimcilerin, bilim adamlarının ilgisini çekmiştir. Öyle ki içinde bulunduğumuz çağ, bilgiye erişimin çok hızlı olması nedeniyle bilgi çağı; bu çağda varlığını sürdüren topluluklar da bilgi toplumu olarak anılmaya başlanmıştır (Eroğlu ve Güven, 2006: 295).

Bilim sürekli artan, değişen ve gelişen bir etkinliktir. Bilimin ne olduğu ve bilimi bilim yapan özelliklerin neler olduğu konusunda henüz son söz söylenmemiştir. Durağan bir şey olmadığı için tanımlamak da zordur. Fakat bilim felsefesi tarihine baktığımız zaman modern ve post-modern olmak üzere iki görüşün olduğu görülmektedir. Bu anlamda epistemolojik inançlar, bireylerin bilimin ne olduğuna ilişkin inançlarını kapsamakta ve bilime yönelik konularda felsefi anlayışlarını yansıtmaktadır (Terzi, 2005: 299).

### **Epistemolojik İnançların Yapısı**

Araştırmacılar, epistemolojik inançlarla ilgili farklı yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımlar, daha çok öğrenci ve öğretmenlerin bilgiye ve epistemolojik konulara ilişkin inançlarını tanımlama ve ölçmeye yöneliktir. Araştırmaların çoğunun kökeni, Perry'nin üniversite öğrencilerinin zihinsel ve ahlaki gelişimi üzerine olan ve yeni ufuklar açan çalışmasına dayanmaktadır. Bu alandaki araştırmalar, 1960'lı yılların sonundan 1980'li yılların sonlarına kadar tek boyutlu olarak gelişme göstermiş, 1990'lı yıllarda Schommer'in çalışmalarıyla çok boyutlu bir nitelik kazanmıştır (Bromme, 2005'ten Akt. Aksan ve Sözer, 2007: 33).

Schommer (1990), epistemolojik inançların nasıl bir yapıya sahip olduğunu ve bu inançların öğrenme süreci üzerindeki olası etkilerini belirlemeye çalışırken Perry'nin üniversite öğrencilerinin bilgi ile ilgili inançlarını inceleyen çalışmalarının yanı sıra, Schoenfeld'in lise öğrencilerinin matematiği öğrenmeyle ilgili inançlarını, Dweck ve

Leggett'in ise ortaokul öğrencilerinin zekaya ilişkin inançlarını inceleyen çalışmalarının sonuçlarından yararlanmışır (Deryakulu, 2004:266).

Perry (1970), yaptığı araştırmaların bulgularına dayalı olarak bireylerin epistemolojik gelişimlerini *dualizm (dualism)*, *çoğulculuk (multiplism)*, *görececilik (relativism)*, *bağlılık (commitment)* olarak adlandırdığı dokuz gelişimsel evreyi kapsayan dört temel gelişimsel düzeyle açıklamıştır. Bilginin doğasına *dualist* bakış açısı geliştiren bireyler, bilginin mutlak ve kesin olduğuna (ya doğru, ya yanlış); doğru bilginin ancak uzmanlar tarafından oluşturulup kitlelere aktarıldığına inanmaktadırlar. Zamanla *çoğulcu* bakış açısı geliştiren bireyler ise, bilginin mutlak ve kesin olmadığına; uzmanların bilgisinin kesin olamayacağına ve bundan da öte kendi görüşlerini oluşturma haklarının bulunduğuna inanmaktadırlar. Bilginin aktif ve kişisel olarak yapılandırıldığını düşünen *görececi* bireyler, kendilerini etkin bir anlam oluşturucu olarak algılamaktadırlar. *Bağlılık* düzeyindeki bireylerde ise, göreceli düşünme devam etmekle birlikte, belli bir bakış açısı ya da görüşe esnek ama güçlü bir biçimde inanma söz konusudur (Aksan ve Sözer, 2007: 34). Perry'nin (1970, Aktaran: Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule, 1986: 3) oluşturduğu epistemolojik durumlar ağırlıklı olarak erkek öğrencilerle yapılan uygulamalar neticesinde ortaya çıkmıştır. Daha sonraki araştırmalarda, kız öğrenciler de kullanılmıştır. Perry'den yoğun bir şekilde etkilenen Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule (1986: 3), cinsiyet farklılıkları üzerinde yoğunlaşarak akademik geçmişi olan ve olmayan 135 kadın üzerinde yaptıkları mülâkatlarla bir epistemolojik gelişim zinciri oluşturmuşlardır. Bu araştırmacılar, kadınlardan “ahlak, bilişsel ve kişisel gelişimlerini” yansıtan pek çok açık uçlu soruları cevaplamalarını istemişler ve neticede, kadınların epistemolojik gelişimlerini beş temel gelişimsel konuma ayırmışlardır. İlk evre olarak belirlenen *sessizlik (silence)* konumundaki kadınlar, bilginin kesin ve mutlak olduğuna ve doğru bilgiye yalnızca uzmanların sahip olabileceklerine inanmaktadırlar. *Bilgi Alma (received knowledge)* olarak adlandırılan ikinci evredeki kadınlar, bilginin dualistik (kesin ve mutlak) olarak oluştuğuna inanmakta kendi yetenekleriyle öğrenmeye eğilimli olmayıp bilginin pasif algılayıcısıdır. Çünkü bilginin kaynağının kendileri dışında olduğuna inanmakta ve öğrenmeyi uzmanlar tarafından miras bırakılmış basitçe algılanan kesin bir bilgi (doğru ya da yanlış) olarak görmektedirler. *Öznel Bilgi (subjective knowledge)* evresindeki kadınlar ise, uzmanların bilgisine uzun süreli olarak güven duymamakta ve bilginin kaynağı olarak kendilerini görmektedirler. Öznel bilgi, kadınların düşünme şekilleri göz önünde alındığında, sezgisel bir his olarak

tanımlanmaktadır. *İşlemsel Bilgi (procedural knowledge)* evresindeki bireyler, düşünmenin sistematik yöntemlerini sıklıkla kullanmakta ve bilginin yoruma açık olup mutlak olamayacağına inanmaktadırlar. Bu evredeki bireyler, amaçları doğrultusunda uslamlama, mantık yürütme, sistematik çözümlenme ve eleştirel düşünme gibi çeşitli işlemleri kullanarak yaşadıkları deneyimleri yorumlamaktadırlar. Son evreyi oluşturan *yapılandırılmış bilgi (constructed knowing)* ise, “işlemsel ve öznel” veya “ussal ve duyusal” olarak gruplandırılmış bilgi bütünlerinin her ikisini de kapsamaktadır. Bu evredeki kadınlar, belirsizliğin yüksek düzeyindedirler. Bilgiye ilişkin inançlarında tutarsızlık mevcuttur (Deryakulu, 2004: 263; Aksan ve Sözer, 2007: 35).

Schoenfeld (1983), lise öğrencilerinin çoğunun matematikte başarılı olan öğrencilerin matematik yeteneği ile doğduklarına ve bir öğrencinin bir matematik problemini en çok 10-12 dakikada çözmesi gerektiğine, eğer çözemiyorsa bunun o öğrencinin, o problemi asla çözemeyeceği anlamına geldiğine inandıklarını saptamıştır. Dweck ve Leggett (1988), aynı yetenek düzeyinde olan fakat zekâ ile ilgili farklı inançlara sahip ortaokul öğrencilerini incelemiştir. Buna göre, zekânın değişmez (sabit) bir şey olduğuna ve öğrenme yeteneğinin doğuştan getirildiğine inanan öğrenciler, zor bir akademik görevle karşı karşıya kaldıklarında çaresizlik davranışları sergilemekte ve görevi yerine getirebilmek için gerekli çabayı göstermemektedirler. Öte yandan, zekânın geliştirilebileceğine inanan öğrenciler ise, zor bir akademik görevle karşılaştıklarında çabalarını sürdürmekte, gerektiğinde ders çalışma stratejilerini değiştirmekte ve zekânın değişmezliğine inanan öğrencilere göre daha başarılı olmaktadır (Deryakulu, 2004:266).

Epistemolojik inançların gelişim sürecini özel bir içeriğe sahip sosyal yapısalcılık perspektifinden şöyle betimlemektedir: “İnsanlar, kendi yaşantılarını etkin bir şekilde kendileri oluşturmakta veya anlamlı kılmakta; olayları ve yaşantılarını kendilerince yorumlamakta, bunları şu anki bakış açılarıyla değerlendirmekte, bu olayların ve yaşantıların kendileri için ne anlam ifade ettiğine ilişkin sonuçlar çıkarmaktadırlar.” Baxter Magolda, bireylerin epistemolojik gelişimlerini dört kategoride toplayarak “Epistemolojik Yansıtma Modeli”ni oluşturmuştur. Buna göre, *mutlak (absolute)* kategorisindeki bireyler, bilginin kesin olduğuna ve uzmanlar tarafından bildirildiğine inanmaktadırlar. *Geçiş (transitional)* kategorisindeki bireyler, kesin bilginin mümkün olmayacağına ve uzmanların her şeyi bilemeyeceğine inanmaktadırlar. Baxter Magolda *bağımsız (independent)* kategorisindeki bireyleri aktif öğrenme ve eleştirel düşünme

üzerinde odaklanan bireyler olarak tanımlamakta ve tutarsız ya da aykırı görüşlerle karşılaşmanın bu bireyler için bir dayanak noktası olduğuna işaret etmektedir. Bu kategorideki bireyler, bilginin tek kaynağının uzmanlar olarak görülmesine karşı çıkmakta ve bireysel düşüncelerin de eş değer düzeyde geçerli olabileceğine inanmaktadırlar. *Bağlamsal (contextual)* kategorisindeki bireyler, farklı bakış açılarını tartışmakta ve değerlendirmekte, kendi bireysel bakış açılarını yapılandırmaktadırlar. Bu kategorideki bireyler, farklı bakış açılarını tartışabilecekleri bir çevrede öğrenmeyi tercih etmektedirler (Schommer-Aikins, 2002: 123; Deryakulu, 2004: 264; Aksan ve Sözer, 2007: 36).

Bu öncü çalışmaların sonuçlarını değerlendiren Schommer (1990), öncelikle epistemolojik inançların yapısını kuramsal olarak bilginin yapısı, kesinliği ve kaynağı ile öğrenme sürecinin hızı ve denetimi ile ilgili inançları kapsayan beş boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırmış, ardından bu boyutlarla ilgili 63 maddeden oluşan bir “*Epistemolojik İnanç Ölçeği*” geliştirmiştir.

Epistemolojik İnanç Ölçeği boyutları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Schommer, 1998: 553):

<i>Yapı</i>	(Basit ..... Karmaşık)	Bilginin yapısı
<i>Kesinlik</i>	( Kesin ..... Değişebilir)	Bilginin kesinliği
<i>Kaynak</i>	(Otorite .....Akıl )	Bilginin nasıl oluştuğu
<i>Denetim</i>	(Doğuştan ..... Edinilen)	Öğrenmenin denetimi
<i>Hız</i>	(Çabuk ..... Yavaş)	Bilgi edinme hızı

Schommer (1990:501) bu beş boyutlu yapının geçerliğini sınamak ve öğrenme süreciyle ilişkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çeşitli araştırmaları sonrasında epistemolojik inançların; (1) Bilgi Basittir (Simple Knowledge), (2) Bilgi Kesindir (Certain Knowledge), (3) Öğrenme Hemen Gerçekleşir (Quick Learning) ve (4) Öğrenme Yeteneği Doğuştandır (Innate Ability) adını verdiği dört bağımsız boyuttan oluştuğunu ve her bir boyutun öğrenme üzerinde farklı etkileri bulunduğunu ortaya koymuştur. Şekil 1,’de Schommer’ın dört boyutlu modelinde yer alan inanç boyutları verilmektedir.



Gelişmemiş/Olgunlaşmamış Epistemolojik İnançlar (-)	Gelişmiş/Olgunlaşmış Epistemolojik İnançlar (+)
Bilgi Basittir.	Bilgi Karmaşıktır.
Bilgi Kesindir.	Bilgi Kesin Değildir.
Öğrenme Anında Gerçekleşmektedir.	Öğrenme Zaman İçinde Gerçekleşebilir.
Öğrenme Yeteneği Doğumla Belirlenmiştir.	Öğrenme Yeteneği Geliştirilebilir.
Sonradan Geliştirilemez.	

Şekil 1. Schommer'ın dört boyutlu epistemolojik inançlar modeli

Kaynak: Deryakulu, D ve Bıkmaz, F. H., (2003). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 2, (4), 243-257.

Epistemolojik inanç ölçeğinin boyutları şu şekilde tanımlanmıştır (Deryakulu, 2004: 267):

- “*Bilgi Basittir*” boyutu, bilginin yapısına ilişkin inançları içermekte ve bireyin bilginin birbirleriyle ilişkisiz tek tek parçaların birikiminden oluşan basit bir yapıya mı, yoksa parçaların birbirleriyle ilişkilendirilmesiyle oluşan karmaşık bir yapıya mı sahip olduğuna inandığını göstermektedir.
- “*Bilgi Kesindir*” boyutu, adından da anlaşılacağı gibi bilginin kesinliğine ilişkin inançları içermekte ve bireyin bilginin değişmez bir kesinlikte ya doğru, ya yanlış olduğuna mı, yoksa bağlama göre değişebilen geçici doğrular ya da yanlışlar biçiminde kabul edilmesi gerektiğine mi inandığını göstermektedir.
- “*Öğrenme Hemen Gerçekleşir*” boyutu, öğrenme sürecinin hızına ilişkin inançları içermekte ve bireyin öğrenmenin ya hemen (anında, çabucak) gerçekleşmesi gerektiğine ya da asla gerçekleşmeyeceğine mi, yoksa zaman içinde gerçekleşebileceğine mi inandığını göstermektedir.
- “*Öğrenme Yeteneği Doğuştandır*” boyutu ise, öğrenme sürecinin denetimine ilişkin inançları içermekte ve bireyin öğrenme yeteneğinin doğuştan getirilen, genetik olarak belirlenmiş sonradan değiştirilemez/geliştirilemez bir yetenek olduğuna mı, yoksa bu yeteneğin eğitim ya da deneyime bağlı olarak geliştirilebilen bir şey olduğuna mı inandığını göstermektedir.

Bireyler bu dört boyutun her birine ilişkin diğer boyutlardan bağımsız olarak gelişmiş/olgunlaşmış (sophisticated) ya da gelişmemiş/olgunlaşmamış (naive) inançlara sahip olabilmektedirler. Yani, bir birey hem bilginin kesin olduğuna güçlü biçimde inanırken, hem de aynı zamanda karmaşık bir yapıya sahip olduğuna da inanabilmektedir. Bir başka ifadeyle, herhangi bir boyutla ilgili gelişmiş inanca sahip olmak, diğer boyutlarda da gelişmiş inançlara sahip olunacağı anlamına gelmemekte, boyutlar birbirlerinden bağımsız yapılar olarak işlev görmektedirler (Deryakulu, 2004:267).

Görüleceği üzere bireyler, birbirinden bağımsız dört epistemolojik inanç boyutu çerçevesinde gelişmiş/olgunlaşmış (sophisticated) ya da gelişmemiş/olgunlaşmamış (naive) inançlara sahip olmaktadır. Birey, bazı inançlarında sofistike olurken diğer inançlarında aynı tutarlılığı gösteremeyebilir. Çünkü epistemolojik inançlar, birbirinden bağımsız yapılar olarak işlev görmektedir. Örneğin, bilginin oldukça karmaşık bir yapıda olduğuna inanan bireyler yine de bilginin değişmediği inancından vazgeçmemektedirler. Burada ima edilen şey, bir epistemolojik inançta sofistike olan bir öğrencinin diğer epistemolojik inançlarda sofistike olamayabileceğidir.

### **Epistemolojik İnançların Öğretim Sürecindeki Etkileri**

Son yıllarda psikologlar ve eğitimciler arasında bireylerin epistemolojik gelişimleri ve inançlarına yönelik gittikçe artan bir ilgi söz konusudur. Bunun nedeni, bir bireysel farklılık alanı olarak kabul edilen epistemolojik inançların, öğrenme ve öğretim süreçleri üzerinde oldukça önemli etkileri olduğunun, araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya konulmuş olmasıdır (Deryakulu, 2004:259).

Felsefi olarak bakıldığında bilgibilim; bilginin doğası, metodları, sınırlılıkları ve doğruluğu ile ilişkili iken, eğitim ya da psikolojik açıdan bilgibilim; bireyin bilgi ve kavramasının nasıl geliştiği ve bunları dünyayı anlamada nasıl kullandığı üzerine odaklanmaktadır (Izgar ve Dilmaç, 2009: 439).

Bireylerin hayatları süresince aldıkları tüm kararların ve sergiledikleri tüm davranışların sebeplerinin sahip oldukları inançlar olduğu söylenebilir. İnançlar, bireyin yaşamda karşılaştığı her türden olay, olgu, kişi ya da nesneyi nasıl algıladığını, anlamlandırıldığını ve ona karşı nasıl davrandığını belirleyen, birey tarafından kuşku duymaksızın doğru olduğu varsayılan içsel kabuller ya da önermeler olarak algılanmaktadır. Bununla birlikte inancın ne olduğunun tek ve açık bir tanımını yapmak

oldukça zordur. Bireylerin inançlarının, düşünce ve davranışları üzerinde sahip olduğu etki, eğitimcilerin birçok farklı kategorideki inançları, öğrenme ve öğretim süreçleri açısından dikkate almalarını zorunlu kılmıştır (Eroğlu ve Güven, 2006: 296). Eğitim alanındaki çeşitli kuramlar zaman zaman farklı türdeki inançları ön plana çıkarmış ve eğitim araştırmalarının konusu haline getirmiştir. Bu inançlardan biri olan epistemolojik inançlar da bu çerçevede kritik öneme sahiptir ve öğretmen adaylarının davranışlarını ve yargılarını önemli ölçüde etkilemektedir.

Öğretmen inançlarının öğretmen davranışlarını belirleyen önemli bir etmen olduğunu savunulmaktadır (Pajares, 1992:309). Epistemolojik inançlar bir öğretmenin öğretim yöntemi, sınıf yönetimi gibi boyutlarda vereceği kararları ve seçimleri etkiler (Meral ve Çolak, 2009: 132). Daha ayrıntılı olarak, epistemolojik inançlar öğretmenlerin nasıl ders işlediklerini, öğretme ortamlarını nasıl tasarladıklarını ve proje tabanlı öğretime geçiş gibi ders programındaki değişiklikleri nasıl algıladıklarını, bu değişiklikleri nasıl ve ne kadar uyguladıklarını, etkinliklere daha ağırlık verir şekilde değişen ders kitaplarını nasıl değerlendirdiklerini ve bu tür eğitim malzemelerini nasıl kullandıklarını önemli derecede etkilemektedir (Karhan, 2007:18).

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, buna dayalı olarak öğretim ortamlarının nasıl tasarlanacağı, bilgiye ilişkin anlayışla, epistemolojik inançlarla bağlantılı olarak değişime uğramaktadır. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretimin tasarlanması ve uygulaması aşamalarında etkili olduğunu belirten Hanafin ve Hill (2002) bilginin doğasına ilişkin olarak nesnelci (objektivist) ve yapılandırmacı (constructivist) anlayışa dikkat çekmektedirler. Nesnelci anlayışa sahip öğretmen, eğitimci ve eğitim programcıları eğitimde davranışçı ve bilişsel uygulamalara yer verir. Eğitimde davranışçı ve bilişsel anlayış çok farklı algılansa da her iki eğitim anlayışı nesnelci epistemoloji açısından bakıldığında gerçekliği bireyin dışında görürler. Gerçek ve doğrular vardır. Uyarıcı, tepki, pekiştirici yoluyla (davranışçı), ya da bireyin içsel süreçleri ve çevre ile etkileşimi sonucunda (bilişsel) öğrenme, yani “bireye bilgi aktarımı” gerçekleşir (Hanafin ve Hill, 2002). Ancak yapılandırmacı uygulamaları gerçekleştirebilmek için bilginin bireyin dışında ve ona kavratılacak tam ve kesin bir gerçeklik yerine göreceli gerçeklikler olduğunu, ortak nesnel, olaylar, gerçekler için bireylerin kendi anlamlandırmalarının var olduğunu kabul etmek gereklidir. Bu anlayışa göre aynı (uniform) şekilde ifade edilmiş evrensel bilginin bireylere aktarımı değil, her bireyin bilgiyi kendisine özgü bir biçimde yapılandırması söz konusudur. Bu durumda

farklı epistemolojik inançlar bu farklı anlayışlara yol açarak farklı eğitim tasarımlarına yol açmaktadırlar (Hanafin ve Hill, 2002, Akt. Karhan, 2007:13).

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının sınıf içi öğretim uygulamalarındaki olası etkilerine ilişkin kuramsal tartışmaların çokluğuna karşın, henüz konuyla ilgili çok fazla araştırma yapılmamıştır. Bununla birlikte, var olan araştırmalar öğretmenlerin epistemolojik inançlarının genelde benimsedikleri öğretim yaklaşımlarını, özelde de sınıf içi öğretim uygulamaları sırasında seçip-kullandıkları öğretim stratejilerinin niceliğinin ve niteliğinin belirleyici olduğunu göstermektedir (Deryakulu, 2004:275).

Schommer'e göre yüzeysel epistemolojik inançlara sahip bir öğretmen bilgi sahibinin otorite (sınıftaki öğretmen) olduğunu, dolayısıyla bilginin değişmez olduğunu, kavramların (birey tarafından) ya çok çabuk öğrenildiğini ya da öğrenilmez olduğunu, öğrenme becerisinin doğuştan geldiğini ve bilginin açık, net ve kesin olduğunu düşünür. Schommer benzer şekilde, sofistike inançlara sahip (sophisticated) bir öğretmenin, bilginin karmaşık olduğu ve kesinliği olmadığı, akıl yürütme yoluyla zamanla oluşturulduğu ve öğrenci tarafından yapılandırıldığı düşüncesinde olduğunu ileri sürmektedir (Howard, McGee, Purcell ve Schwartz, 2000: 462). Bu görüş eğitimde yapılandırmacı felsefeyi yansıtan, günümüz eğitiminde amaçlanan öğretme/öğrenme etkinliklerinin temelinde yatan görüşleri içermektedir.

Brody ve Hill (1991, Akt. Deryakulu, 2004: 275) gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin sınıflarında bir öğretim stratejisi olarak işbirliğine dayalı (kubaşık) öğrenmeyi daha etkili bir biçimde uyguladıklarını saptamışlardır.

Maor ve Taylor (1995), bilgisayar veri-tabanlarının kullanıldığı araştırmaya dayalı fen bilgisi derslerinde öğretmenlerin epistemolojik yönelimlerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde belirleyici etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna göre, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip, yapıcı öğrenme anlayışını benimseyen bir öğretmen 20 hafta boyunca sınıfında öğrencilerini düşünmeye, sorgulamaya ve tartışmaya yönlendirici çeşitli öğrenci-merkezli etkinlikleri gerçekleştirmiş; sonuçta bu öğretmenin öğrencileri daha üst düzey ve karmaşık araştırma soruları oluşturmuşlar, bilgisayarı daha etkili ve verimli kullanmışlar, eleştirel düşünme, yaratıcı sorular oluşturma ve sorun çözmeyi içeren üst düzey düşünme becerileri geliştirmişlerdir. Öte yandan, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip, bilgi aktarmacı/nesnelci öğretim anlayışını benimseyen öğretmenin sınıfında öğrencilerin bilgisayarla etkileşimi oldukça

sınırlı olmuş, derslerde öğretmenin anlatımı ağırlıklı sürmüş, öğrenciler önceden kestirilebilir yüzeysel sorular oluşturmuşlar ve ancak öğretmenin aktardığı olgusal bilgileri edinmişlerdir (Deryakulu, 2004:275).

Hashweh (1996), gelişmiş epistemolojik inançlara sahip fen (fizik, kimya, biyoloji) öğretmenlerinin sınıf içi öğretim uygulamaları sırasında daha çok sayıda ve türde öğretim stratejisini daha etkili biçimde kullandıklarını saptamıştır. Buna göre, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenler, öğrencilerinin konuyla ilgili farklı bakış açılarına karşı daha duyarlı ve açıktırlar. Buna karşın, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenler böyle bir durumda öğrencilerin görüşlerini “yanlış” ya da “yetersiz” olarak değerlendirmekte ve hemen ya doğru yanıtı açıklamakta ya da öğrencileri ikna etmeye çalışmaktadırlar. Oysa, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenler, öğrencilerin farklı kavramsallaştırmaları karşısında ya o düşüncenin yanlışlığını kanıtlamaya ya da öğrencilere yeni kanıtlar sunarak bilgiyi yeniden yapılandırmalarına yardımcı olmaya çalışmaktadırlar (Deryakulu, 2004:275).

Son yıllarda öğretmen eğitimindeki araştırmalar, öğretmenlerin sınıf içi davranış ve öğretim becerilerini incelemekten, düşünce inançlarını incelemeye doğru bir yönelim göstermiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları inançlardan bilginin ve öğrenmenin doğasına ilişkin olanlar, diğer bir ifadeyle epistemolojik inançlar, hangi öğretme yöntem ve tekniklerinin kullanılacağı, sınıfın nasıl yönetileceği, öğrenmede neye odaklanılacağı gibi öğretmenlerin sınıf içindeki eğitim ve öğretim etkinliklerini büyük oranda etkilemektedir. Eğitim konusunda gerçekleştirilecek reformlara engel oluşturan sebeplerin temelinde de büyük oranda öğretmenlerin değişime ne derece eğilimli olduklarını belirleyen inançları yatmaktadır. Bu nedenle, öğretmen eğitimindeki programların düzenlenmesinde ve uygulanmasında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının bilinmesi önemli görünmektedir (Eroğlu ve Güven, 2006: 296).

Bireylerin davranışlarını açıklamada oldukça etkili oldukları görülen, epistemolojik inancın, yaşam boyu öğrenmenin önemini giderek daha çok hissettiğimiz bir dönemde tartışılması özellikle de öğretmenler üzerinden tartışılması anlamlı görünmektedir. Zira öğretmenlerin sahip oldukları inanç sistemleri hem kendi öğrenmeleri hem de öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde belirleyici olacaktır (Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu, 2008: 699).

Bilim öğretiminde yapılandırmacı epistemoloji ideal olarak görülür. Çünkü, bu epistemoloji, bilimsel bilginin tartışma ve yorumlara açık pek çok farklı süreçten geçerek oluştuğuna inanan öğrenciler yetiştirilmesi gerektiğine işaret eder. Yapılandırmacı epistemolojiye sahip öğrenciler doğruyu aramak yerine doğruya ulaşabilecek pek çok farklı yolun olabileceğine inanırlar. Yine bu inanca sahip bireyler pozitivist inanca sahip olanlara göre bilgiyi daha uzun süre saklayabilmekte ve daha yeni fikirler oluşturabilmektedir. Ayrıca, epistemolojik inançları gelişkin bireylerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu, daha etkili öğrenme alışkanlıklarına sahip oldukları, yeni karşılaştıkları bilgileri ne düzeyde kavradıklarını denetlemede daha başarılı oldukları da belirtilmektedir. Tüm bu vurgulanan özelliklere bağlı olarak alandaki çalışmalar da öğrencileri etkin bir epistemolojik inanca sahip kılma üzerine yoğunlaşmaktadır (Meral ve Çolak, 2009: 132).

Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek ve eğitimde verimi elde etmek, ancak sistemin bütün parçalarının uygun şekilde işletilmesi ile mümkün olabilir. Çağdaş eğitim anlayışında; öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, okul, çevre ve aile bir biri ile sıkı sıkıya etkileşim içinde olan, bir bütünün parçalarıdır. Bu parçalardan oluşan eğitim sisteminin verimli ve istenilen hedefler doğrultusunda çalışmasında kilit konumda öğretmen vardır (Izgar ve Dilmaç, 2009: 437). Bu anlamda öğretmenlerin, eğitim sistemimizde öğrencileri çağımızın gereklerine uyacak şekilde yetiştirmeyi amaçlayan program değişikliklerinin başarıya ulaşmasında anahtar rolü oynadığı ve bu nedenle öğretmenlerimizin epistemolojik inançlarının saptanmasının ve gerekirse olumlu yönde geliştirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

### **Epistemolojik İnançların Geliştirilmesi**

Epistemolojik inançların nasıl geliştirilebileceği ya da değiştirilebileceği özellikle öğretme-öğrenme süreçlerinin daha etkili ve verimli kılınması ile öğretmen eğitimi açısından tartışılan bir konudur. Bu konuda yürütülen birkaç çalışmanın sonuçları şöyledir (Deryakulu, 2004:276).

Schommer'ın modelindeki gelişmiş epistemolojik inançların yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla paralel olduğu, gelişmemiş epistemolojik inançların ise nesnelci öğretim yaklaşımıyla paralel olduğu, bu nedenle yapıcı öğrenme modellerinin daha etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin epistemolojik inançlarının daha

gelişmiş/olgunlaşmış hale getirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu amaçla, öğretmenlerde epistemolojik inanç değişimi sağlamayı hedefleyen, yapıcı öğrenme yaklaşımına dayalı, dört hafta süreli bir yetiştirme programı uygulamışlardır. Programın sonunda öğretmenlerin “Bilgi Basittir”, “Öğrenme Hemen Gerçekleşir” ve “Bilgi Kesindir” boyutlarındaki inançlarının daha gelişmiş hale geldiği görülmüştür. (Deryakulu, 2004:276).

Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis (2001’den akt. Deryakulu, 2004:276), Avustralya’da öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını geliştirmek üzere konuyla ilgili alanyazındaki çalışmaların tanıtıldığı bir yıl süren bir bilgilendirme programı uygulamışlardır. Sonuçta, bilgilendirme programının uygulandığı grup ile kontrol grubunun epistemolojik inançları karşılaştırıldığında, bilgilendirme programı uygulanan gruptaki öğretmen adaylarının “Öğrenme Hemen Gerçekleşir” ve “Bilgi Kesindir” boyutlarındaki inançlarının anlamlı olarak daha gelişmiş/olgunlaşmış hale geldiği saptanmıştır.

Bu çalışmalar, önceden varsayıldığı gibi epistemolojik inançların değişmez bir yapı olmadığını, özellikle öğrenciyi etkin kılan, tek bir nesnel gerçekliğin/doğrunun var olmadığı, tersine bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı görüşünü benimseyen, öğrenmenin öğrencinin çabasına ve katılımına bağlı olduğunu vurgulayan yapıcı öğrenme yaklaşımına dayalı uzun süreli ve tutarlı öğretim uygulamalarıyla değişebileceğini göstermektedir.

### **Değişim**

Örgütler, varlıklarını sürdürebilmek, daha verimli hale gelebilmek, amaçlarına daha etkili biçimde ulaşabilmek ve rekabet gücüne sahip olabilmek için, sürekli değişmek ve yenileşmek zorundadırlar. Eğitim örgütleri, toplumsal işlevleri nedeniyle değişimin hem nedeni hem de bir sonucudurlar. Bir yandan yaşanan değişimlerden etkilenirken, aynı zamanda toplumsal bir kurum olarak değişimi başlatmak ve yönlendirmek sorumluluğu ile yükümlüdürler. Eğitim kurumlarının bu sorumluluğu yerine getirebilmeleri, bütün toplumsal değişimleri yakından izlemeleri ve buna göre öncelikli olarak kendilerini değiştirmeleri ile mümkündür (Çalık, 2003: 538).

Bireyler ve örgütler çevreyle sürekli ilişki içinde bulunan açık sistemlerdir. Bu nedenle kendilerini sürekli olarak değişen koşullara uydurmak zorundadırlar. Değişme her insan toplumunun temel özelliğidir. İçinde yaşadığımız çağ hızlı bir değişim

çağıdır. Değişimden kaçmak varlığı tehlikeye sokmak anlamına gelir. İşletmeler açısından da değişiklik uygulamaları kaçınılmazdır. Sabuncuoğlu ve Tüz (2001: 258), konunun değişmek ya da değişmemek değil, değişimin ne zaman ve nasıl yapılacağı olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu anlamda değişmenin, sadece gelişmek ve büyümek isteyen örgütlerin değil varlığını sürdürmek isteyen tüm örgütlerin göz önüne alması gereken en temel faktörlerden biri haline geldiği söylenebilir.

Değişme, sözlük anlamı olarak, bir zaman dilimi içinde meydana gelen değişikliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2009). Değişme, bir bütünün öğelerinde, öğelerin birbirleriyle ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelikçe gözlenebilir bir farklılığın oluşmasıdır. Bu anlamda değişim, bir varlık ya da durumun zaman içerisinde öncekine oranla farklı bir görüntüye veya başka bir içeriğe dönüşmesidir.

Değişim, sistem açısından ele alındığında, bir bütünün öğelerinde, öğelerinin birbiriyle ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelikçe gözlenebilir bir ayrılığın oluşması olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel değişim ise örgütsel anlamda yeni bir yapı oluşturma, yani yapıyı değiştirerek değişen koşullara uygun bir yapı yaratmaktır (Can, 1999: 217).

Değişme, belli bir sürede herhangi bir şeyde meydana gelen ve gözlenebilen farklılaşmayı ifade eder. Değişim; iletişim ve etkileşim halinde olunan çevre koşullarının ihtiyaçları karşısında, mevcut durumun artık çaresiz ve yetersiz kalması halinde, örgütleri yeniden yapılandırarak ve ihtiyaçları giderebilecek düzeyde bireysel ve örgütsel anlamda yeni fikirlerin üretilmesi, karar verme ve bu kararların uygulanması sürecidir (Çalık, 2003: 538). Bu çerçevede değişim, yeni fikirlerin ortaya atılması, bunların geliştirilmesi ve uygulamaya konulması olarak tanımlanabilir.

Örgütsel değişme, örgütün çeşitli alt sistem ve unsurlarıyla, bunlar arasındaki ilişkilerde meydana gelebilecek her türlü değişikliği ifade eder. Bu anlamda örgütsel değişme, yaratıcılık, yenilik yapma, büyüme ve gelişme gibi olay ve olguları içine alacak şekilde geniş kapsamlı bir kavramdır. Örgütler, karşılıklı olarak birbirine bağlı ve bağımlı alt sistemlerin meydana getirdiği bütünsel bir yapıya sahiptirler. Bu nedenle, alt sistemdeki değişme, diğer alt sistemler ve bütünde değişme meydana getirir (Balcı, 1995).



İçinde yaşadığımız çağı tanımlayan en önemli özellik hızlı değişimdir. Ekonomide, sosyal alanda, kültürel yaşamda, siyasal ve toplumsal düzeyde ve teknolojik yapıda eskiden çok farklı değişimler ve yenilikler yaşanmaktadır (Çolakoğlu, 2005: 64). Ünlü filozof Herakleitos'un "Değişmeyen tek şey değişmektir." özdeyişini Yeniçeri (2002: 101) örgütler için şu şekilde farklılaştırarak ifade etmiştir. Değişmeyen belki de tek şey; iş hayatındaki bazı kişilerin her şeyin, her zaman, olduğu gibi kalacağı düşüncesine saplanıp kalmalarının ortaya çıkaracağı başarısızlıktır. Örgüt hayatındaki pek çok olgu gibi değişim de, ona uymasını bilmeyenleri mahveder. Örgütsel değişimde temel amaç, bir örgütün çevre içindeki pozisyonunu sürdürebilmesine veya bunu güçlendirmesine veya yenileyebilmesine olanak sağlayacak türden değişiklikleri meydana getirmektir. Bu aynı zamanda değişikliklerin sonuçlarının organizasyonun amaçları ile uygun bir duruma getirilmesi sürecidir. Değişim olgusu bir bakıma doğayla bütünleşen ve günlük yaşantımızın bir parçası olarak algılanması gereken bir süreçtir. Her gün kurallar değişir, prensipler değişir, hisse senetlerinin değeri değişir, tutumlar değişir, hava değişir, fiyatlar değişir, fikirler değişir, alışkanlıklar değişir, zevkler değişir, işleri yapma biçimleri değişir, değerler değişir ve nihayet insanlar değişir (Yeniçeri, 2002:101). Bütün bu değişikliklere paralel olarak eğitim örgütleri ve diğer tüm örgütler değişmekte ve farklılaşmaktadır.

### Değişimi Gerektiren Etkenler

Değişimin amaçları şu şekilde sıralanabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 260):

1. **Etkinliği Arttırmak:** Değişimin en önemli amacı etkinliği arttırmaktır. Diğer bir deyişle yapılan işi daha etkin yapmak, işin gerekleri ile işi yapanın niteliklerini bütünleştirmektir. İşin gerekleri ile işi yapanın nitelikleri arasında açık oluşmaya başladığı zaman etkinliğin azalma ve değişime ihtiyacın artması söz konusudur.
2. **Verimliliği Arttırmak:** Değişimin diğer bir amacı da verimliliği arttırmaktır. Örgütün iç yapısı ve faaliyetleri ile ilgilidir. Yapılan işler, iş yapma usulleri, kullanılan araç-gereç, örgütsel ilişkiler ve kişiler düzeyinde değişiklik şeklindedir.
3. **Motivasyon ve Tatmin Düzeyini Arttırmak:** İnsanlar tek düze çalışmaktan zamanla sıkılarak monotonluk duygusuna kapılırlar. Herşey yolunda gitse bile, bu gidiş insanları sıkabilir. Değişiklik ihtiyacı duyabilirler. Değişimin amaçlarından birisi de motivasyon ve tatmin düzeyini arttırmaktır.

**4. Diğer Amaçlar:** Değişimin, geleceğe hazır olma, örgüt üyeleri arasında güven ve karşılıklı desteği geliştirme, sorunlara ve tartışmalara çözüm getirme, iletişimi geliştirme, pozisyona dayanan otorite yerine liyakate dayanan otorite sağlama ve sinerji etkisi yaratma gibi amaçları da vardır.

Örgütsel değişmeyi gerektiren etkenler literatürde dış etkenler ve iç etkenler olmak üzere iki ana kategoriye ayrılarak ele alınmaktadır. Takibeden kısımda bu etkenler hakkında bilgi verilecektir.

### **Dış Etkenler**

Örgütler çevrelerini tamamıyla kontrol altına alamazlar. Bu nedenle örgütü değişime zorlayan dışsal etmenlerin tanımlanması ve bunlara karşılık verilmesi gereklidir.

Örgütleri değişime zorlayan dış etkenler şu şekilde sıralanmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 266-268):

**1. Yasal Koşullar:** Yasal koşullar zorlayıcı bir etkiye sahiptir. İşletmeler toplumu düzenleyen, etkileyen gelenek töreler gibi doğal kuralların yanısıra, ekonomi ve toplumun düzenini sağlayan yasa, yönetmelik, tüzük ve yönergelere de uymak zorundadırlar.

**2. Toplumsal Koşullar:** Toplumsal ve kültürel değişim, işletmelerde, ortakların yanısıra, müşterilere, aracı kuruluşlara, devlete ve rakip işletmelere vb. çeşitli baskı gruplarına karşı da sorumluluk yüklemektedir. Özellikle son yıllarda önemli bir sorun durumuna gelen kentleşme süreci, toplumsal koşulları değiştiren en önemli faktördür.

Bu değişimin temelinde, nüfus, insan ilişkileri, aile yapısındaki değişimler ve kültürel sorunlar vardır (Ergun, 1979). Toplumdaki değişen değerler, normlar ve anlayışlar, eğitim örgütlerini etkilemekte ve değiştirmektedir. (Çalık, 2003: 542). Toplumsal değişiklikler, toplumsal kurumları da etkilemekte ve onları değişmeye zorlamaktadır (Baron, 19986).

**3. Teknolojik Koşullar:** Teknolojideki değişimler bugün toplumsal hayatı ve buna bağlı olarak işletmelerde değişimi etkileyen önemli bir faktördür. Teknolojik gelişmeler insan unsurunun etkinliğini arttıran bir araç olmaktan çok işletmeye kendini zorla kabul ettiren bir baskı faktörü olmuştur.

**4. Ekonomik Koşullar:** İşletmenin ürünlerinin arz ve talep durumu, pazar faktörleri ve ülke ekonomisinin yapısı değişim üzerinde etkilidir. Özellikle uluslararası pazarlarda çalışan işletmeler, bu açıdan farklı ortamlarda rekabet etmek durumundadırlar.

**5. Doğal Koşullar:** Hammadde, su, iklim, çevre kirliliği gibi faktörlerdir. Üretimde bu faktörleri ağırlıklı olarak kullanan işletmeler açısından daha önemlidir.

### İç Etkenler

Örgüt, birbiriyle etkileşim içinde olan bazı iç unsurlardan oluşmaktadır. Bu iç unsurların birinde veya birkaçında gözlenen değişme, örgütsel değişimin temel nedeni olarak kabul edilmektedir. Örgütleri oluşturan bu iç unsurlar arasında, yapı ile ilgili unsurlar, insanla ilgili unsurlar, teknolojik unsurlar ve örgüt amaçlarına ilişkin unsurlar sayılabilir (Çalık, 2003: 543).

İşletmeleri değişime zorlayan, işletme içi güçler Sabuncuoğlu (2001: 268-269) tarafından büyüme, şirket birleşmeleri, gerileme, tepe yöneticilerinin değişmesi ve örgütsel eksiklikler olarak sıralanmıştır:

**1. Büyüme:** Bir örgütte değişimi zorunlu duruma getiren önemli gerekçelerden birisi büyümedir. İşletmeler belli bir büyüklük sınırına kadar işlerini yürütebilmekte, bu sınırı aşması durumunda ise değişim gerekli olmaktadır. İşletmelerin yıldan yıla hızla büyümeleri örgüt dengesinin bozulmasına neden olur. Örgütte yetki, görev, sorumluluk, karar verme ve denetim alanı konularında çatışmalar çıkabilir. Bu durumda değişim zorunludur.

**2. Şirket Birleşmeleri:** Şirket birleşmeleri satın alma şeklinde olursa değişim gereği daha fazladır. Satın alınan işletmeler ana şirkete bir şube olarak bağlanacak, özerkliğini kaybetmeden kendi yönetim organlarını koruyabileceklerdir. Ancak kadro yapısının yenilenmesi gerekecektir. Şirket birleşmelerinde genellikle ekonomilerin birleşmesi önerilmektedir. Bu durumda her iki örgüt de yapısını yeniden düzenler.

**3. Gerileme:** İşletmenin satışları ve kârları azalma gösteriyorsa, gerileme söz konusudur. Bu durumda genellikle yönetim merkezi duruma getirilir, denetim yoğunlaşır, genel bir maliyet azaltma programına geçilir.

**4. Tepe Yöneticilerinin Değişmesi:** Tepe yöneticisinin değişmesi sonucunda yeni gelen yöneticinin çalışma alışkanlıkları, uzmanlık alanı, denetim yeteneği, işgörenlerle ilişki-

ri, tutum ve davranışları bir önceki yöneticiye oranla değişimi gerektirecek kadar farklı olabilecektir.

**5. Örgütsel Eksiklikler:** İşletmelerdeki örgütsel eksiklikler büyük boyutlara ulaştığı zaman değişim zorunluluğu gündeme gelir. Görülebilecek örgütsel eksiklikler şunlar olabilir: Karar verme ve uygulamada yavaşlık, sık sık yapılan önemli hatalar, iletişim kopukluğu, işletmenin çeşitli faaliyetlerinde darboğazlar, aşırı merkezci yönetim politikası, yenilik ve yaratıcılık yoksunluğu, çatışmalar, koordinasyon sorunları, denetim alanının aşırı genişliği, denetim yetersizliği, amaçların belirgin olmaması, işgören devir hızı ve devamsızlıkların yüksek olması, hastalık olaylarının çokluğu, aşırı iş yükü, gerilim, iş ortamından hoşnutsuzluk vb.

Bu konuya ilişkin olarak dikkat çekilmesi gereken bir husus da değişim artık yalnızca yöneticilerin planlama ve eylemleri ile gerçekleşmesi mümkün bir süreç olmaktan çıkmış olmasıdır. Sadece yöneticilerin değişimi takip etmeleri ve bu değişim ile ilgili sonuçları kurum çalışanlarına ulaştırmaya çalışmaları veya değişimi takip eden birimler kurulması, beklenen sonuçları vermemiştir. Bu anlamda değişimden kurumun sadece belli birimlerinin sorumlu tutulmasının başarılı bir değişim için yeterli bir yaklaşım olmadığı ifade edilmektedir (Güçlü ve Türkoğlu, 2003: 138).

### **Örgütsel Değişime Direnç**

Her yeni süreç gibi değişim de işletmeler açısından bazı sorunları beraberinde getirmektedir. Değişimin neden olduğu çeşitli sorunlar arasında yabancılaşma, çatışma, kriz vb. sorunlar sayılabilir (Yeniçeri, 2002: 99). Bu sorunların bilinmesi değişim süreci boyunca ortaya çıkacak olumsuzlukların ortadan kaldırılması için gerekli olmaktadır.

Eskinin yerine yeninin geldiği yerde değişim söz konusudur. Bu nedenle değişim, eskiden yeniye yolculuk etmekle, yeni bir yarın uğruna dünü geride bırakmakla ilgilidir. Dolayısıyla değişimi uygulamak son derece zordur. Çoğu insan alışılmış olanı geride bırakmakta tereddüt eder, alışılmış olmayandan her zaman kuşku duyar. Eskiden yeniye nasıl geçileceğine ilişkin süreçler, özellikle yeni şeyler öğrenmeyi gerektirir ve bu geçiş süreci hata yapma riski taşıyabilir ve doğal olarak endişelendirir (Tüz, 2004: 57). Bu nedenle bireyler değişime karşı direnç gibi olumsuz davranışlar gösterebilirler.

Çoğu kuruluşlar, yaptıkları uzun vadeli planların başarı ile sonuçlanmasını sağlamak, olaylar karşısında esnek ve dengeli bir faaliyet gösterebilmek için çevrelerinde dinamik bir çalışma içerisinde bulunurlar. Bu durum, yönetim kademesinde bulunanlarla, kuruluştaki görevli diğer personelin her gün değişen koşullara uyabilmeleri için devamlı olarak kuruluşun yapısına ve amacına uygun olarak değişiklik yapmalarını gerektirmektedir. Eğer örgütte dinamizm, esneklik ve uyabilme yeteneği yoksa o zaman büyük bir tehlike ve durgunluğun doğmasına neden olunabilir. Özellikle şiddetli rekabetin mevcut olduğu büyük endüstrilerde ciddi tehlikeler baş gösterebilir (Eren, 2001: 229).

Örgütler insanlardan, teknolojilerden ve insanların birbirine ya da işlerine karşı ilişkilerini düzenleyen yapı ve süreçlerden oluşan bir bütün olarak tanımlanabilir. Bu tipteki bir mekanizmanın herhangi bir kısmında meydana gelen bir değişimin, gelişimin ya da yeniliğin örgütün bütününe az veya çok etkilemesi kaçınılmazdır. Bu yüzden örgütlerde meydana gelen değişimlerin olumlu ya da olumsuz birçok tutum ve davranışı ortaya çıkarması beklenmelidir. Değişimin örgütlerde neden olduğu sorunların başında gizli-açık, aktif-pasif ya da doğrudan veya dolaylı olarak yapılan direnme gelir (Yeniçeri, 2002: 99).

Bir kuruluşun başarısına türlü değişkenlerin etki ettiğini belirten Eren (2001:229) değişim söz konusu olduğunda çoğu kişilerin açık veya gizli olarak değişikliklere engel olmak eğiliminde olduğuna dikkat çekmektedir. Sık sık işe engel olmak veya tamamıyla durdurmak kuruluşun etkinliğini azaltır. Eren (2001) bu direnci doğuran temel bir nedenin varlığına vurgu yapmaktadır: Bu neden birey ve grupların mevcut olduğu yerde denge durumunu bozan değişim girişimlerine karşı gevşeklik ve işi benimsememe veya aktif mukavemet ve ayaklanma gibi tepkiler ortaya çıkarır. Bu dengesizliği ortadan kaldırmak ve eskiden mevcut olan denge durumuna dönmek için, belirli bir dönem zarfında çalışanları değişikliğe uydurmak arzu edilir. Eğer bu kaçınılmaz süreç değişikliğin başlangıcında ılımlı bir şekilde ayarlanabilirse yeni denge hali kısa zamanda gerçekleşebilir ve bir daha aynı konuda direnmeler meydana gelmez. Diğer taraftan, eğer yönetim insanın yeniliklere tepki göstereceği hususunu nazara almaz ve onları yeniliklere alıştırmacı davranışlarda bulunmazsa direnme ve dengesizlik durumu devam eder (Eren, 2001: 229).

Bir örgütte yeni bir düzen kurma girişimi, zor, tehlikeli ve başarılı olması kuşkulu bir eylemdir. Örgütteki tüm sürtüşme, çatışma ve bölünmeler, değişim eksenini etrafında

toplanabilir. Değişikliğin politikası, uygulayıcıların anlayabileceği ve kabul edebileceği nitelikte olmazsa, muhtemelen değişime karşı direnç oluşacaktır. Değişime karşı oluşan bu direnç, üst yöneticilerin yoğun çabalarına rağmen, değişim sürecinin başarısızlığa uğramasına neden olabilir (Bursalıoğlu, 2002:146). Bu nedenle, örgütsel değişim sürecinde, öncelikle değişime taraf olan kişilerin değişime karşı istekli olmaları ve değişimin gerekliliğine inanmaları gerekir (Çalık, 2003:545). Diğer bir ifadeyle gerekli ve yararlı olduğuna daha başlangıçta inanılmayan bir değişim girişiminin başarılı olma şansı son derece azdır.

Direnme doğal bir davranıştır. İnsanlar algılayamadıkları, tanıyamadıkları durumlara karşı, ilk anda direnme gösterirler. Direnmenin yenilmesi, insanın algılamasını, tanımasını, bilmesini sağlamakla olabilmektedir. İnsanların bu doğal davranışını yönetimin doğal karşılaması, ama direnmenin işgören ve örgüt yararına ortadan kaldırılması için de çalışması gerekmektedir (Başaran, 1992:231). Aksi takdirde direnç her örgüt için, etkinliğini etkileyen ciddi bir güçlüktür. Direnç verimli süreçlerde, ilerlemeyi engelleyebilir ve aynı zamanda üyelerin örgüte olan bağlılığını ciddi şekilde etkileyebilir (Tüz, 2004: 61).

Her değişim örgüt bakımından daha iyi demek olmadığı gibi, her değişime direnme de örgüt bakımından mutlaka kötü değildir. Değişikliğe direnme örgütte bazen olumlu sonuçlar da doğurabilir. Örgütte bir direnme yoksa değişim plansız, rastgele ve düzensiz olabilir. Değişmeye karşı gösterilen direnme bir anlamda örgütte fonksiyonel çatışmaların kaynağı olabilir. Değişime karşı gösterilen direnme örgütün tepe yönetiminin hazırlıklı, uyanık, katılımcı ve sistematik bir tutum içinde davranmalarına neden olabilir (Yeniçeri, 2002:116).

Tüz (2004: 57) değişim sürecinde meydana gelen sorunların bir kısmının, duygusal içerikli olduğunu belirtmekte ve değişime direnci de bu sorunlardan biri olarak tanımlamaktadır. Direnme temelde duyuşsal bir tepki gibi görünmekle birlikte değişime direnç konusunu araştıran bazı yazarlar (Oreg, 2006; Predit, 2004) değişime direnmeyi hem bilişsel hem duyuşsal ve hem de devinimsel boyutları olan bir kavram olarak ele almışlardır.

Değişime direnç kavramı araştırmalarda ve örgütsel değişimin uygulayıcı kaynakçasında genellikle örgütün teknolojide, üretim yöntemlerinde, yönetim uygulamalarında ya da tazminat sisteminde neden beklentilerin gerisinde kaldığını ya da

tamamen başarısız olduğunun bir açıklaması olarak sıklıkla kullanılır. Kavramın popülerliğine rağmen, birçok çalışma bu kavramın değişme dinamiğinde aslında ne olduğunu yanlış ifade ettiği iddiasıyla yasaklanması gerektiğini önermişlerdir. Örgüt üyeleri olumsuz sonuçlara (örneğin birinin işini kaybetmesi) ve kendi işindeki gereksiz değişimlere direnirler. Bu nedenle, kişilerin değişime direnme inancı örgütlerin gerçek örgütsel problemleri anlamalarını ve onlarla uğraşmalarını engellemektedir. Benzer şekilde, direncin çalışanların değişime karşı çıkmalarının mantıklı sebeplerini gölgeleyebilecek gündemin bir parçası olarak kullanıldığını tartışmaktadırlar. Bununla birlikte, Nord ve Jermier'e göre, "değişime direnmek" ve kavramı yasaklamaktansa, araştırmacıların direncin tam olarak ne ile ilgili olduğunun daha geçerli olarak anlaşılmasını sağlamak için çalışanların kişisel deneyimlerini daha iyi ele almak gerekmektedir (Oreg, 2006: 73).

Eleştirmenlerin direnç çalışmaları, bugün yürütüldüğü gibi, direnç olgusunun tek yönlü bakış açısına bağlı olarak anlama girişiminde birçok şeyin kaybedildiğini tartışmaktadır. En son kuramsal direnç modeli değişime direncin, değişime direnç sürecinin farklı aşamalarında meydana çıkan hem bilişsel hem de duyuşsal bileşenleri içerdiğini önermektedir. Benzer şekilde, Piderit (2000) direncin sık sık çalışanların değişim hakkındaki hisleri, davranışları ve düşüncelerinin her zaman uyuşmayabildiği iki taraflılık hissi içerebildiğini ifade etmektedir. Buna bağlı olarak, direncin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bileşenleri içeren değişime karşı çok boyutlu tutum olarak görülebileceği önerilmektedir (Oreg, 2006: 74).

Strebel (1999: 137) üst düzey yöneticilerin bütün çabalarına rağmen, büyük değişim girişimlerinin çoğunlukla başarısız olduğunu belirtmekte ve bu başarısızlıkların en az bir ortak kökü olduğuna vurgu yapmaktadır: Yöneticiler ve çalışanlar değişimi farklı biçimde görürler. Üst düzey yöneticiler açısından değişim -hem işletme için hem de kendileri için- fırsat demektir. Oysa çalışanların çoğu açısından değişim, yıkıcıdır ve davetsiz gelir. Bu noktada "kişisel sözleşme" kavramını gündeme getiren Strebel (1999:137), yöneticiler ile çalışanlar arasındaki bu açıklığın kapatılması için yöneticilerin, çalışanların "kişisel sözleşmelerini" çalışanlarla şirket arasında var olan karşılıklı yükümlülük ve bağlılıklarını revizyondan geçirmesi gerektiğini söylemektedir. Bütün şirketlerdeki kişisel sözleşmelerin üç boyutu vardır: Resmi, psikolojik ve toplumsal. Çalışanlar sorumluluklarını, işe bağlılık düzeylerini ve şirketin değerlerini bu boyutlarda

sorular yönelterek belirlerler. Şirketin onlara nasıl yanıt verdiği başarılı bir değişimin anahtarıdır.

Strebel (1999:138), Uluslararası Yönetim Geliştirme Enstitüsü'ndeki (IMD) Değişim Programında 32 ülkeden gelen 200'den fazla yöneticiyle çalıştığını ve bu programdaki yöneticilerin kendi şirketlerindeki gerçek değişim sorunlarıyla uğraşmakta olduklarını ve hepsinin de hızla gelişen piyasaların ve teknolojinin yarattığı şoka tepki vermek için mücadele etmekte olduklarını belirtmektedir. Bu deneyimlerine dayalı olarak Strebel (1999) sorunların bazılarının şirketlerin özel koşullarından kaynaklanıyor olsa da yaygın güçlüklerin en az bir ortak kökü bulunduğuna dikkat çekmektedir. Bu ortak kök: yöneticiler ve çalışanların değişimi farklı şekillerde görmeleridir. Hem yöneticiler hem de çalışanlar vizyonun ve liderliğin başarılı değişimi yönettiğini bilmekte, ama çok az sayıda lider, bireylerin değişimi gerçekleştirmek amacıyla değişime bağlanmasının yollarını bulabilmektedir. Üst düzey yöneticiler değişimi, operasyonları stratejiye göre ayarlayarak işletmeyi güçlendirmek, yeni profesyonel zorluklar ve riskler üstlenmek, kariyerlerini ilerletmek için bir fırsat olarak görürler. Öte yandan, orta kademe yöneticiler dahil olmak üzere birçok çalışan için değişim ne peşinden koşulacak ne de hoş karşılanacak bir şeydir. Değişim yıkıcıdır, davetsiz gelir ve dengeyi bozar (Strebel, 1999: 138).

Tüz (2004:62) değişime direnme tutumunu akılcı direnç ve akıldışı direnç olmak üzere iki kategoriye ayırmaktadır. Herhangi bir değişim karşısında gösterilen *akılcı direncin* bir açıklaması vardır. Eğer değişimin gerekçeleri ikna ediciyse, direnç gösterenler değişimi gönüllü olarak benimseyecektir. Akılcı direncin, direnç olarak görülmesinin nedeni, çalışanların kendilerini olaya dahil edilmemiş hissetmeleridir. Çalışanlar sanki süreçle hiç ilgileri yokmuş gibi, değişimin kendilerine empoze edildiğini düşünürler. İnsanlar bir şeyi yapmak istemediklerine karar verdiklerinde inatla ayak direrler ve ısrarla reddederler. İş, iradelerin çatışmasına dönüşür. Değişimin temel kurallarından biri insanları değişime katmak gerektiğidir. İnsanların değişime direnmesinin bir başka akılcı nedeni de bireylerin yeni bir şeyler öğrenmek zorunda kalmaktan korkmalarıdır. Yeni bir sürecin getireceği yararları onaylamıyor değililerdir ancak daha çok bilinmeyenli bir gelecekte korkuyor ve buna uyum sağlama yeteneklerinden kuşku duyuyorlardır. Bu tür direnç gösterenlerin korkularını aşmasına yardımcı olmanın yolları vardır. Bunun bir yolu, öğrenmenin norm olduğu, öğrenme çabalarındaki ilk başarısızlıkların cezalandırılmadığı, tersine başarısızlığın çabanın kanıtı olarak takdir edilip ödüllendirildiği bir ortam yaratmaktır. Eğer yönetim değişimi gerçekten



uygulamak istiyorsa, böyle bir öğrenme ortamı yaratabilir. Bunun için gereken şey kararlılık ve liderliktir (Tüz, 2004: 61). Ne var ki *akıldışı direnç* de söz konusudur. Hiçbir kanıt, gerekçe, açıklama ya da ikna çabasının değişimde gönüllülük yaratamayacağı insanlar, az da olsa vardır. Bu insanlar değişmek istemezler. Bu tür insanların bir kuruluşta nasıl yönetileceği, büyük ölçüde örgütsel kültüre bağlıdır (Tüz, 2004: 62).

Değişme tehlikeli bir girişimdir. Her değişme örgütün yarar, çıkar, otorite, yükselme ve statü ilişkilerini yeniden düzenler. Eski düzenden yararlananlar değişimin meydana getirdiği yeni düzene düşmanca bir tavır içine girebilirler. Bunlar değişimi meydana getirenleri, ilerde örgütün başına gelecek bütün yıkımların, sorunların yaratıcısı olarak gösterirler (Yeniçeri, 2002:100).

Değişmeye karşı örgüt çalışanların göstereceği tepki üç şekilde gerçekleşebilir. Bunlardan birinci grubu değişmeye ayak uydurmaya hazır olanlar bir başka deyişle değişim taraftarları, ikinci grubu değişime karşı çıkanlar ya da değişim karşıtları ve son grubu da değişime karşı ilgisiz ve kayıtsız kalanlar yani tarafsızlar oluşturur. Doğal olarak uygulanmak istenen değişim modelini gerçekleştirecek elemanları değişim taraftarlarından seçmek gerekir. Değişimin sonuçları hakkında kuşkusuz olmayan bu elemanların motive edilmesi kolay olacaktır. Arzu edilen sonuçlara ulaşıldıktan sonra başarının gururunu taşıyan elemanlar tarafsızlardan oluşturulacak ekiplere liderlik edecek ve onların da taraflı olmalarını sağlayabilecektir. Sonuçları “görmek inanmaktır” mantığıyla “bekle-gör” kayıtsızlığı içinde izleyenler yeni duruma şahit olduktan sonra görüşlerini değiştirebileceklerdir (Yeniçeri, 2002:100). Bu anlamda değişiklikler karşısında ne çeşit bir direnişin meydana geleceğinin, değişikliğin niteliğine, biçimine ve yenilikten etkilenen kişilerin karakterine göre farklılaşacağı söylenebilir.

İnsan tepkisini göz önünde tutarak direncin potansiyel kaynakları hem bireyin içinde hem de bireyin çevresinde bulunmaktadır. Direnç üzerine yapılan deneysel çalışmaların büyük çoğunluğu dirençle bağlantılı olan, yönetime katılma ve yönetime güven gibi, durumsal değişkenler üzerine odaklanmışlardır. Direncin iş doyumu ve örgütsel bağlılık gibi işle ilgili birçok sonuçla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışmaların birkaçı bireysel farklılık perspektifini benimsemiştir. (Örneğin, Cunningham ve diğerleri, 2002; Judge, Thoresen, Pucik, & Welbourne, 1999) ve bu çalışmaların çok azı çalışanların örgütsel değişime tepkilerini tahmin ederken kişiliğin ve bağlamın birleştirilmiş bir rolünü göz önüne almışlardır. Oreg (2006: 74) hem kişilik hem de bağlamı direncin potansiyel ataları olarak tanımlamıştır.

Değişime karşı direnç genel olarak örgütün bir problemi olarak tanınır ama çoğunlukla sorunlar ve önerilen çözümler gereğinden fazla basitleştirilmiştir. Pek çok yazar direncin, değişimin sekiz yaygın alanından birinde olduğunu kabul eder (Tüz, 2004: 62):

- Daha düşük statü ya da prestije neden olacak değişiklikler.
- Korkuya yol açan değişiklikler
- İşin içeriğini ya da ücretleri etkileyen değişiklikler.
- Hareket özgürlüğünü ya da yetkiyi kısıtlayan değişiklikler.
- İş rutinlerini aksatan değişiklikler.
- Biçimsel ve doğal grup ilişkilerini yeniden düzenleyen değişiklikler.
- Herhangi bir açıklama yapılmadan ya da çalışanların katılımı sağlanmadan zorla yapılan değişiklikler.
- Düşünsel ya da fiziksel uyumsuzluk nedeniyle direnç gösterilen değişiklikler.

İşgören değişme ile yüz yüze geldiğinde, eğer yenileşmenin büyüklüğü, türü elverişli ise, işgörenin hoşgörü gücü yeterli ise değişme işgörence olumlu karşılanmaktadır. Eğer değişme çok büyük, çok etkileyici türde ise işgörenin de hoşgörü gücü yeterli değilse, işgöreninin değişmeye karşı tepkisi iki türde görülmektedir. İşgören değişmenin çarpmasıyla ya stres altında kalmaktadır ya da direnmektedir. Değişime olan direnç, stratejinin başarılı bir şekilde uygulanmasına yönelik tek başına en büyük tehdit olarak yorumlanabilir. Direnç, organizasyonlarda, makinelerin sabote edilmesi, işten kaytarmalar, gereksiz yere şikâyetle bulunmalar ve düzenli olarak çalışma isteksizliği gibi şekillerde ortaya çıkar. Çoğu kişiler doğrudan ya da dolaylı olarak değişikliklere engel olmak eğilimi taşırlar. Diğer yandan bazı insanlar bir işte sürekli çalışmaktan bıkkınlık duyar, tekdüzelikten sıkılır ve monotonluk duygusuna kapılabilir. (Yeniçeri, 2002:104). Diğer bir ifadeyle değişikliğe hem tepki göstermek hem de değişiklik özlemi duymak insanın bir çelişkisi olarak tanımlanmaktadır.

Ne kadar önemsiz olursa olsun, bir kararın en önce ortaya çıkacak sonuçlarından birisi örgüt bileşenleri arasındaki ilişkilerin değişimidir. Genel bir kural olarak, önleyici tedbirler alınmadığı takdirde pek çok değişim üyelerden gelen dirençle karşılaşacaktır. Değişime direncin bir şekilde üstü kapalı ve fark edilmesi zor olabilir. Her iki durumda da sonuçlar yıkıcı etkilerini önemli bir süre boyunca gösterebilir. Değişime direnç; değişime önemli bir engel, değişimin başarısızlığının ve uygulanamamasının birincil

nedeni olarak bilinir. Değişime direncin potansiyel olarak yıkıcı tarafıyla etkin bir şekilde mücadele edebilmek için bu çeşit bir direncin nedenleri açıkça anlaşılmalıdır. Değişime direncin potansiyel nedenleri tanındığında önleyici hareketler başlayabilir. Değişimde sorunların yönetilmesi ve azaltılması oldukça karmaşık bir durum olabilir; bu noktada olağanüstü önlemlerin alınması kesinlikle önemlidir, aksi takdirde örgütün esnekliğini ve muhtemelen, büyüme kapasitesini etkileyebilecek ciddi geri tepmeler gelişebilir (Tüz, 2004: 60).

### **Değişime Direnme Belirtileri**

Literatür değişime karşı tepkilerin belirlenmesinde oldukça zengindir. Olayları değişime direnç belirtileri olarak sınıflamak için birçok ölçüt vardır. Bauer (1991) katılım seviyesini (bireysel ve kolektif) ve davranışların ‘cinsini’ (pasif, aktif ya da kayıtsız) vurgulamıştır. Judson (1991) kayıtsız davranışları aktif ve pasif dirençten ayrı olarak vurgulamaktadır. Caruth, Middlebrook ve Rachel (1985) bu sınıflamayı açık/direkt ataklar, gizli/dolaylı olaylar arasında ayırarak daha da güçlendirmektedir (Giangreco, 2002: 15).

Bir örgütte işgörenlerin yönetime karşı direnmesi gizli ve açık olabilir. Açık olan direnme davranışları, nedenleri araştırılıp sorunları çözülebildiğinde örgüte yararlı olabilir. Gizli direnme davranışları, açık olana göre daha tehlikelidir (Başaran, 1991:231).

Gerek bireysel gerekse örgütsel nedenlerle değişime direnç sonunda ortaya çıkabilecek olumsuzlukların çeşitli göstergeleri vardır. Bunu tam olarak, değişime direnç ölçeğinden yararlanarak açıklamak mümkündür. Değişime direnç skalası adı verilen bir araç yardımıyla değişime direnç davranışları şematik olarak gösterilmiştir (Tüz, 2004:62).

Direnç değişim skalasının yer aldığı Şekil 2’de değişimi red ile değişimi kabul arasındaki direnç alanlarında bireylerin tepkilerini gösteren tutum ve davranışlar yer almaktadır. Şekil 2’de görüldüğü gibi, değişime direnç ölçeği olarak yukarıdan aşağıya seyreden bir hat (çizgi) alınır. Bu ölçek çizgisinin üst kısmında değişimin kabulü, alt kısmında ise değişimin reddedilmesi durumu yer almaktadır. Bu iki uç arasında kayıtsızlık alanı, pasif direnç alanı ve aktif direnç alanı olmak üzere üç alan yer almaktadır. Her alan kendi içinde değişik tutum ve davranışları içermektedir. (Tüz, 2004: 62).



Şekil 2. Değişime Direnç Skalası

Kaynak: Tüz, M. (2004). Değişim ve Kaos Ortamında İşletme Davranışı. Bursa: Alfa Akademi Yayınları. Sayfa 63

Çalışanlar işbirliğini kabul ederlerse, bu direnç tipleri önceden tahmin edilebilir ve ona göre etkili bir şekilde davranılır. Yöneticiler değişimin sadece mantıksal ve teknik boyutuyla ilgilenirlerse, insan ilişkileri konusunda başarısızlığa uğrarlar. Psikolojik ve sosyolojik dirençle karşılaşabilirler (Newstrom ve Davis, 1993: 278).

Örgütsel değişime direnmeye ilişkin belirtilerin bilinmesi örgüt açısından oldukça önemlidir. Direnç türü ve bu türe ilişkin davranışlar Tablo 1’de tanımlanmıştır. Değişime direnme tutumları iki temel ölçüte yani, ‘tür’ ve ‘katılım seviyesine’ dayanarak, doğrulanmaktadır. Birinci ölçüt aktif, pasif ve kayıtsız davranışlar arasındaki ayrımı yaparken, ikinci ölçüt davranışın bireysel ve kolektif doğasına değinmektedir (Giangreco,

2002: 15). Bu tablo hangi direnç türü ile karşı karşıya olunduğunun doğru olarak belirlenmesine katkı sağlayabilir.

Tablo 1.

*Örgütsel Değişime Direnç Belirtileri*

<b>Katılım seviyesi 'Tür'</b>	<b>Bireysel</b>	<b>Kolektif</b>
KAYITSIZ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kayıtsızlık</li> <li>• İlgisizlik</li> <li>• İşe ilgi azalması</li> <li>• Bekleme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bir şey yaparken eski yollara bağlı kalma</li> </ul>
PASİF	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sadece emredilen işi yapma</li> <li>• Öğrenmeme</li> <li>• Reddetmeyi makul kılma</li> <li>• Açık kabul, eski yollara geç dönme</li> <li>• Kahkaha, hiciv, sistem başarısızlıkları hakkında memnuniyet</li> <li>• Kişisel geri çekilme (izin zamanını ve işten uzaklaşmayı artırma)</li> <li>• Yavaşlama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kurala göre çalışma yayılma oranını azaltma</li> </ul>
AKTİF	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Performans düzeyinin azaltılması</li> <li>• Üst yönetimi eleştirme</li> <li>• Şikayetler</li> <li>• Ek iş yükünü reddetme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yüksek iş hacmi</li> <li>• İşe gelmeme ve artan hastalıklar</li> <li>• Üretim miktarında azalma (düşük üretim)</li> <li>• Üretim kalitesinde düşme</li> </ul>

Kaynak: Giangreco, *Conceptualization and operationalization of resistance to Change*. A.

Luic Papers n. 103. *Economia Aziendale*. Suppl. A Marzo. Sayfa 15

Değişime direnç spektrumunda “aktif direniş” den “aktif kabul” aşamasına geçiş zaman gerektirir. Bunun için gerekli olan temel şart liderlik ve üst yönetimin desteğidir. Üst yönetim değişimin önemli ve kaçınılmaz olduğunu her fırsatta örgüt çalışanlarına anlatmalı; sabırla, inatla ve kararlılıkla çalışanların desteğini sağlamak için çaba sarfetmelidir (Aktan, 2003: 57).

### **Değişime Direncin Nedenleri**

Değişime direnme, bireyin ve dolayısıyla örgütün doğasında yer alan genel bir olgudur. İnsanlar, doğal olarak değişimden korkarlar (Çalık, 2003: 545). Çoğu kişi açık veya gizli olarak değişikliklere engel olmak eğilimindedir. Bir bakıma insan “alışkanlıklarının kölesidir”. Ama aynı insan aynı zamanda bir işte sürekli çalışmaktan bıkkınlık duyar, tekdüzelikten sıkılır ve monotonluk duygusuna kapılır. Değişikliğe hem direnç göstermek hem de değişiklik özlemi duymak insanın çelişkisidir. Değişiklikler karşısında ne tür bir direncin meydana geleceği, değişikliğin niteliğine, biçimine ve yenilikten etkilenen kişilerin karakterlerine göre değişir (Tüz, 2004: 63).

Her birey birbirinden farklı pek çok özelliğe sahiptir ve değişim sonucunda gösterebileceği düşünülen direncin sebepleri çok daha fazla çeşitlilik gösterecektir. Tüm bireylerin değişime direnç sebepleri tümüyle bilinemese de, bu unsurların bilinmesi değişim sürecinde bu gibi dirençlere karşı stratejilerin uygulanması değişimin daha sağlıklı gerçekleşmesini sağlayacaktır (Özençel, 2007: 45).

Örgütlerde direnme, kendini açık veya gizli olarak gösterebilir. Kasıtlı ve açık direnme, grev, üretimde ve üretilen malın veya hizmetin kalitesinde düşüş, sabote biçiminde kendini gösterir. Gizli ya da açık direnmenin etkisi gittikçe yoğunlaşabilir (Yeniçeri, 2002:115). Bu nedenle, yöneticilerin değişmeye direnme kaynaklarını anlamaları, örgütsel değişim açısından önem taşımaktadır.

Değişime direnmenin nedenleri araştırmacılar tarafından çok farklı şekillerde gruplandırılmıştır. Çalık (2003: 545) bu nedenleri bireysel ve örgütsel nedenler olarak tanımlamaktayken, Yeniçeri (2002:116) değişime direnmenin nedenlerini özel sebepler, örgütsel sebepler ve diğer sebepler şeklinde sıralamıştır. Sabuncuoğlu ve Tüz, (2001: 64) değişikliğe karşı direncin nedenlerini, rasyonel, psikolojik, ekonomik ve sosyolojik nedenler olmak üzere dört grupta ele almıştır. Oreg (2006) ise değişime direncin nedenlerini değişim sürecinden kaynaklanan nedenler ve değişimin sonuçlarından kaynaklanan nedenler olmak üzere iki başlık altında ele almıştır. Literatürde değişime direnmenin nedenlerine ilişkin farklı gruplamalar göz önüne alınarak bu araştırmada üç ana başlık belirlenmiştir. Bu başlıklar (1) değişime direnmenin bireysel nedenleri, (2) değişime direnmenin örgütsel nedenleri ve (3) değişime direnmenin diğer nedenleri.

### **Değişmeye Karşı Direnmenin Bireysel Nedenleri**

Bireysel değerlere yönelik bir tehdit söz konusu olduğunda iş görenler değişmeye karşı direnirler. Bu tehdit gerçek ya da yanlış algılamadan kaynaklanabilir. Direnme, değişimin tüm yönleri ile anlaşılmamış olmasından ya da hiçbir şey bilinmemesinden dolayı da ortaya çıkmış olabilir. Değişmeye karşı direnmenin özel sebepleri aşağıdaki biçimde açıklanabilir (Yeniçeri, 2002:116).

Birçok çalışma çalışanların örgütsel değişime açık olmasının öz saygı (Wanberg & Banas,2000), risk alma (Judge ve diğerleri, 1999), başarı ihtiyacı (Miller, Johnson, & Grau, 1994) ve denetim alanı (Lau & Woodman, 1995) gibi kişisel özellikler tarafından tahmin edilebileceğini göstermiştir (Akt. Oreg, 2006: 76). Bu kişisel özellikler insanların değişime karşı nasıl hareket ettiğiyle bağlantılı olmasına rağmen, bu özellikler değişime direnmek için eğilim davranışlarını değerlendirme amacıyla kavramsallaştırılmamışlardır (Oreg, 2006: 76).

Son zamanlarda, değişime direnme tutumu yeniden tanımlanmıştır ve değişime direnç ölçeği değişime direncin kişilik boyutunu ölçmek için tasarlanmıştır. Oreg'e (2006) göre, insanların değişime direnme ve değişime adapte olma içsel eğilimleri birbirlerinden farklılık göstermektedirler. Bu farklılıklar kişilerin belirli değişikliklere – hem gönüllü hem de zorunlu karşı tutumlarını ortaya çıkarabilir. Değişime direnç konusunda yüksek eğilimli olanlar, sabit kişilik davranışı olarak kavramsallaştırılanlar, değişimi kendi hayatlarının içine gönüllü olarak almaya daha az eğilimlidirler ve değişim onlar üzerine zorla uygulandığında endişe, kızgınlık ve korku gibi olumsuz duygusal tepkiler göstermeye daha eğilimlidirler (Oreg, 2006: 76).

Duyuş, davranışlar ve biliş göz önüne alındığında, kişilik ve duyuş arasında oldukça güçlü bir bağlantı kurulmuştur. Aslında, kişilik özelliklerinin genellikle etkili olduğu düşünülmüştür. Gerçekte, kişilik özelliklerini değiştirmek için direnç tanımının güçlü bir bileşeni bireylerin değişime duygusal yatkınlığını içerir. Çalışanların iş yerindeki harekete tepkilerinin incelendiği bir çalışmada değişime direnç eğiliminin çalışanların duygusal tepkileri üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu nedenle değişime direnç eğilimi çalışanların değişime duyuşsal direnciyle ilişkilidir. Oreg'in (2003) çalışmasında bulunan bir diğer belirgin ama daha zayıf bir ilişki direnç eğilimi ile çalışanların değişime karşı davranışsal tepkileri (örneğin işyerine gelmeyi engelleme, harekete karşı tavır alma) arasındadır (Oreg, 2006: 77).

Yeniçeri (2002: 117) bireylerin değişime karşı çıkışlarını iki temel grupta ele alınabileceğini belirtmektedir. Bunlardan birincisi, değişime rasyonel karşı çıkıştır. Birey burada değişimin kendi repertuarına göre “maliyet-fayda” analizini yapar ve maliyetlerin yararlardan daha çok olduğu sonucuna ulaşırsa değişmeye karşı çıkar. İkincisi ise değişmeye direnmedir. Burada değişimin örgüt ve diğer iş görenler açısından yararları ihmal edilir, duygusallık ve bencillik ön plana geçer. Örneğin, işçi sendikası üyeleri, örgüt ve müşteriler yönünden işlev bozucu olan bir uygulamadaki değişime saf kendi çıkarları için direnebilirler.

İş görenler, değişim onları karanlıkta bıraktığı, birçok soruları da cevaplandırmadığı için ona karşı çıkarlar. Zira değişim bazı haksızlıkları da beraberinde getirir. Bu da güvensizlik yaratır. Bireyde, bağlandığı, inandığı değer ve ilkelerin yerine yenilerinin konması çatışma meydana getirir. Kişinin eski değer ve ilkelere bağlılığı ne oranda yüksek ise çatışma da o oranda yüksek olur. Değişikliğe direnme çatışmanın yarattığı sancıdan daha az olduğunda iş gören direnmeyi tercih eder. Çoğunlukla da direnme çatışmadan daha az sancı getirir (Yeniçeri, 2002:118).

Çalışanların değişimi kabul edeceği ya da reddedeceğinin ilk belirtilerinden biri değişimin onlar için yararlı ya da zararlı olarak algılanması boyutudur. Bu faktörler değişime direncin belki de en geçerli nedeni olarak tanımlanan ‘mantıklı’ direnç bileşenini oluşturmaktadır. Bu gibi sonuç faktörlerinin çalışanların değişim hakkındaki bilişsel değerlendirmelerini en güçlü şekilde etkilemesi beklenmektedir. Birtakım çalışmalar çalışanların değerlendirmelerini etkileyebilecek sonuç türlerini ileri sürmektedir (Oreg, 2006: 79).

Değişime karşı bireysel direnme nedenleri olarak, seçici dikkat ve hatırd tutma, alışkanlıklar, kişisel özgürlüğün kaybolacağı korkusu, bağımlılık, belirsizlik korkusu, ekonomik etkenler, güvenlik ve çekilme sıralanabilir (Çalık, 2003:545).

İnsanlar, bilgileri dahilinde, en elverişli olana uymak ve uzlaşmak için eylemlerini seçici olarak algılamak eğilimindedir. Birey, değişmeye direnme yerine, gerçeği anlar, değişimin bireysel ve örgütsel yararlarını görürse, değişmeyi onaylar. Bir durumun değişmesi ile ilgili olaylar, gözle görülür bir şekil almadıkça, bireyler alıştikları şekilde yaşamaya devam ederler. Bireylerde alışkanlıklarını sürdürme eğilimi vardır. Eğer değişim, hayatı daha da zorlaştıracak, kişisel özgürlüğü azaltacak ve davranışları



kısıtlayacak şekilde algılanırsa, çalışanlar değişime karşı direnirler. Diğer kişilere bağımlılık, aşırı bir noktaya varırsa, değişime direnme görülebilir (Çalık, 2003:545).

Çalışanlar ilk etapta diğer örgüt üyelerinin tepkilerinden çekindiklerinden dolayı değişimin içinde yer almayı, hazırlık döneminde fiilen çalışmayı istemeyeceklerdir. Bunun sebebi, değişimin örgüt içindeki meydana getireceği olumsuz sonuçlarının, ortaya çıkmasında rol oynamış gibi bir duruma düşüleceğinden endişe duyulmasındandır (Hotamışlı, 1996:113).

Değişime direnmenin bireysel nedenlerini sekiz başlık altında toplamak mümkündür. Bunlar: alışkanlıklar, güvensizlik, bilinmezlik korkusu, ilgili olmama, bağımlılık, yabancılaşma (Oreg, 2006; Tabancalı, 2003; Yeniçeri, 2002).

### **Alışkanlıklar**

İnsanların çoğu davranışının nedeni daha önceden edindiği alışkanlıklardır, yaptığı işi her zaman aynı biçimde yapmak insanların genelini arzuladığı bir durumdur. Bir birey her zaman aynı biçimde yaptığı bir işin bir anda yapılış biçiminin, tekniklerinin ya da süreçlerinin değişmesi ile karşı karşıya gelirse bir takım uyum sorunları ile karşılaşır. Bireyin alıştığı biçimde kolay bir şekilde işi yapamama durumuyla karşı karşıya gelmesi onda karşı koyma ve direnme duygusu yaratabilir. Birey eğer değişiklik konusunda önceden de bilgilendirilmemişse bu durumun yönetim tarafından kendi konumunu zora sokmak için yapıldığı inancına da kendisini kaptırabilir (Yeniçeri, 2002:118).

Collins'e (1998: 169) göre bireylerin dünyaya ait olarak yaratmış olduğu modeller, biraz da onların deneyimlerinden kaynaklanmaktadır. Yaşam boyunca elde edilen deneyimler kişilerde belli düşünce ve davranış kalıpları yaratmakta ve değişen dünyada ise bu düşünce ve davranış kalıplarından vazgeçmek güçleşmektedir. Örneğin yıllarca belirli yöntemleri kullanmış olan bir öğretmenin, öğrendiği yeni yöntemleri uygulamaya direnci onun bilmediği bir yöntemi uygulamaktan kaçınması olabilmektedir. Değişim bireylerin yeni işleri öğrenmek için fiziksel ve ruhsal ek çabalarını gerektirir (Can,1999: 219). Bu yüzden de bireyler, kullanmakta olduğu yöntemlerin daima işe yaradığını ve değişime ihtiyacı olmadığını düşünebilmektedir.

### **Güvensizlik**

Bazı insanlar geçmişe dönerek güvenlik arama eğilimindedirler. İnsanlar engellendiklerinde, geçmişte daha mutlu olduklarını düşünürler ve bu yüzden geçmişe sıkıca sarılmak isteyebilirler. Yeni duruma adaptasyon geciktikçe insanlar eski günlerin daha iyi olduğunu düşünmeye başlarlar. Bu nedenle yeni durumdan kurtulup kendilerince “eski güzel günlere” sığınmak isterler (Özdemir, 2001: 65).

Yüksek güvenlik ihtiyacı içinde olan kişiler genelde değişmeye karşı çıkarlar. Çünkü değişme güvenlik duygusunu tehdit ediyor olabilir. Bazı kişiler için rahat ve güvenli bir işyeri birçok şeye tercih edilebilir. Eğer değişme bu güveni rahatsız ediyorsa birey tepki gösterir. Diğer yandan gerek “iş gören-işveren” arasındaki güvensizlik gerekse de iş görenin kendine olan güvensizliği değişmeye karşı tepkilere sebep olabilir. Örneğin, iş görenin yeni durumda başarısız olma ihtimalini yüksek görmesi ya da güven kaybetme korkusu onda psikolojik olarak büyük tahribatlar yapabilir. İş gören denediği, kalıplaştırdığı işlem ve eylemlerinin kendini hangi şartlarla ne değerinde başarıya ulaştıracağını bilmektedir. Ama değişmenin meydana getirdiği yeni işlem ve davranışların kendini başarıya ulaştıracağı konusunda hiç bir bilgi ve kanıt yoktur. Bu durum kaygı doğurur (Yeniçeri, 2002:119). Bu kaygı durumu ise bireylerin başarısızlık korkusu ve güvensizlik duyguları yaşamasına neden olarak bireyi başarısızlığa sürükleyebilir.

### **Bilinmezlik Korkusu**

Belirsizlik insanlara daima korku verir. Bilinmeyenin verdiği korku ve endişe, insanların değişime direnmesine neden olur. Gelecek belirsizdir, değişmemek, bir anlamda güvenlikte kalmak olarak algılanır. Birçok insan geleceğe heyecan ve beklentiden çok korku ve endişeyle bakmaktadır. Dünya onlar için çok hızlı değişmekte ve gelecek son derece bilinmez ve tahmin edilemez görünmektedir. Şimdiki zamana yabancılaşmış ve gelecek konusunda kararsız durumdayız. Bu durum “kültürel hüznün” olarak adlandırılmaktadır. Geriye düşme, yeniye ayak uyduramama korkusu insanları korkutmaktadır (Özdemir, 2001: 63).

Değişimin doğasını anlamak günümüzde daha zordur. James'in (1997: 13) belirttiği gibi eski yüzyıllarda olduğu gibi ateşi, barutu, tekerleği, elektriği, otomobili keşfetmiyoruz, keşifler daha görünmez, ancak hayatımızı çok daha derinden etkileyen türden olmaktadır. Bugün karşı karşıya olduğumuz köklü değişimleri özümsemek için normal olarak iki ya da üç kuşak gerekir. Bugünlerde ise bütün bu gerilimi bir on yıla sığdırmaya çalışıyoruz. Sanayi Devriminden bu yana benzeri görülmedik derinlik ve genişlikte bir değişim yaşıyoruz. Eski değer ve kurumlar yıpranıyor ve bunların yerine neyin geçeceği konusunda emin değiliz (James, 1997: 13).

Bireyler alışkın oldukları yöntemleri uygulayarak kendilerini güvende hissederler çünkü bilinen daima güvenlidir. Oysa örgütte meydana gelebilecek herhangi bir değişim, bireyi bilinenen uzaklaştırıp, onun hiç bilmediği bir alanda bilgi sahibi olmasını gerektirebilmektedir. Örneğin eğitimde ortaya atılan yeni metotlar ve kullanılması beklenen teknolojik araç gereçler öğretmenlerde korku yaratmaktadır. Bunun başlıca sebebi ise bilinmeyene olan tepkidir. Bu tepki, aynı zamanda, bireyin psikolojik dengesini bozmakta ve onu bir tedirginlik içerisine sokmaktadır. Bu yüzden ortaya çıkması beklenen sonuç değişime direnç olmaktadır (Özençel, 2007: 41).

### **İlgili Olmama**

İlgilenmeme insanların algısal kısıtlılığı, dikkatte kayma, seçici dikkat gibi psikolojik nedenlerle bireyin değişen bir kuralın farkına varmaması nedeniyle eski davranışlarını sürdürmesidir. İnsanlar genelde kendi bakış açılarını, düşüncelerini destekleyen konulara dikkat ederler. İnsanların duymak istedikleri şeyleri duymaları bu konuya güzel bir örnek teşkil eder. Bu nedenle de değişime direnç gösterir veya değişimin farkında olmayarak eski davranışlarını sürdürürler (Yeniçeri, 2002:120). Bireyler kendi düşüncelerine uygun olmayan yeniliklere de daha az ilgi göstermekte ve daha olumsuz yaklaşmaktadırlar.

### **Bağımlılık**

“Bağımlılık” bireylerin olası değişimlere direnç göstermesinin sebeplerinden biridir. “Benlik saygısından yoksun olan kişiler, diğer insanlara son derece bağlı kişilerdir”. Bu kişiler, kendilerini bağlı tuttukları bireyler “değişimi onaylayana kadar

değişime direnme gösterebilirler. Örneğin yöneticilerden iş performansına ait geri bildirim almaya son derece istekli olan bir iş görenin, iş performansını nasıl değiştireceği yöneticiler tarafından gösterilmedikçe yeni bir teknik ya da teknolojiyi benimsemesi mümkün olmayacaktır” (Tabançalı, 2003:333).

### **Yabancılaşma**

Örgütler büyüdükçe, temel öğelerinden biri olan bireye yabancılaşmakta, ondan uzaklaşmaktadır. Az sayıda kişinin çalıştığı küçük bir örgütte her bireyin belirli bir görevi vardır ve bu görev örgütün basit yapısı içinde önemli bir role sahiptir. Oysa işletme büyüdükçe, bu büyüyen yapı içerisinde bireyin yaptığı işler hacim yönünden küçülmektedir. Bu işi yerine getiren bireyin işletme içinde sahip olduğu yer, yeni statüde eski önemini yitirmektedir. Bu nedenle birey çalışma ortamında uzaklaşmakta ve yabancılaşma duygusu yaşayabilmektedir.

### **Güç ve Prestij**

Güç ve prestij çalışanların değişime karşı davranışlarının potansiyel belirleyicileri olarak görülmektedir. Örgütsel değişim sık sık gücün paylaşımında değişimleri gerektirir. Çalışanların bazıları daha etkili roller edinirken, diğerleri insanlar üzerindeki kontrollerini ya da kaynaklarını kaybedebilirler. Güç kavramıyla ilişkili olarak, bazı pozisyonların diğerlerinden daha cazip olduğu statü ve prestij konuları olabilir. Tichy’ye göre (1983), örgütsel değişimin politik dallara ayrılması örgüt üyelerinin değişimi neden olumsuz olarak değerlendirdiğinin ana nedenlerinden birini oluşturmaktadır. Benzer olarak, güce karşı tehditlerin değişime direncin ana kışkırtıcılarından biri olduğunu belirtilmektedir (Oreg, 2006: 79).

Stewart ve Manz (1997’den akt. Oreg, 2006: 79) güçten vazgeçmeye isteksizliğin direncin en önemli faktörlerinden biri olduğunu tartışmaktadırlar ve üyelerin bilişsel kavramlarının bu direncin tam ortasında yer aldığını savunmaktadırlar. Bu nedenle, birinin gücündeki beklenen olumsuz değişim diğerinin etkisini ve davranışını kesinlikle etkileyebileceğine göre, temel olarak değişimin bilişsel değerlendirilmesini etkileyebileceği beklenmektedir. Güce ve prestije olan tehdit arttıkça, çalışanların değişime karşı bilişsel değerlendirmesi de daha olumsuz olacaktır.

## **İç Ödüller**

Örgütsel değişimler çalışanların işlerinden aldıkları iç hazzı da tehdit edebilir. Örgütsel değişimler sık sık pozisyonların değişimini ve görevlerin yeniden tanımını içerir. Çoğu kişi için, daha az ilginç, daha az bağımsız ve daha az gayret gerektiren bir işe geçiş yapma beklentisi; hiç değişim beklentisi olmayan ya da hatta bu faktörlerin gelişimini ummayanlara kıyasla olumsuz değişim değerlendirmesi ortaya çıkaracaktır. Bilişsel olarak bağımsızlıkta ve zorlukta azalmaya direnmeye ek olarak, bu faktörlere tehditlerin güçlü duygusal tepkiler ortaya çıkarması beklenmektedir. Ryan ve Deci'ye göre (2000), bireylerin esenliği bağımsızlık ve kendi kararını verebilme ihtiyacı gibi içsel ihtiyaçları doyumalarına büyük ölçüde bağlıdır. Örgütsel anlamda, bu ihtiyaçları doyurabilme becerisi çalışanların işyerinde duyuşsal tepkilerini etkilediğini göstermiştir (Oreg, 2006: 80).

## **Değişime Karşı Direnmenin Örgütsel Nedenleri**

Değişime karşı direnmenin örgütsel nedenlerinin literatürde çok farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Değişime direnme ile ortaya çıkan sıkı kontrol ve uygulamadan grup yapısına kadar değişime neden olan çeşitli etmenler bu anlamda önemlidir. Değişime direnmenin örgütsel nedenleri hakkında aşağıda ayrı ayrı başlıklar halinde bilgi verilmiştir.

### **Değişimle Ortaya Çıkan Sıkı Kontrol ve Uygulamalar**

Örgütlerin değişim dönemleri genellikle yeni kuralların, ilkelerin ve emirlerin yoğunlaştığı dönemler olmaktadır. Daha önce olmayan birçok uygulama, yöntem ve ilke değişiklikle birlikte yürürlüğe girmektedir. Bu durum bir kısım çalışanlarda tepki yaratmaktadır. Örneğin yönetimlerin bazı personel için sonradan “imza sirküsü” koyması bile aktif veya pasif direniş oluşturabilmektedir. Özellikle “eski köye yeni adet” getirdiği iddiası ile değişikliklere karşı bir direniş hemen her zaman her çevrede gözlenebilir Diğer yandan emir-komuta ilişkilerindeki değişiklikler de çoğu kez kızgınlık üretebilmektedir. Normal zamanlarda her iş gören kendi üstünden emir almaya alışmaktadır (Yeniçeri, 2002:122). Değişim dönemlerinde üst yönetimin astlara karşı tutumlarının farklılaşması

ve sıkı denetim uygulamaları iş görenler üzerinde baskı oluşturarak değişime direnme davranışlarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

### **İletişimsizlik**

Örgütün iletişim sisteminin bizzat kendisi de değişime karşı direnmenin sebebi olabilir. Üst yönetimin iletişime yeterli önem vermemesi ya da yapılacak değişimden etkilenmesi muhtemel kişilere değişimin gerekçesinin anlatılmaması belirsizliği ve kaygıları artırarak direnişe sebep olabilir. İletişim hataları da direnmenin önemli sebeplerini meydana getirebilir. İletişimde kullanılan kelimeler, fiziki engeller, üslup ve değer yargıları gibi iletişimi bozan unsurların varlığı yanlış anlamalara ve yanlış değerlendirmelere sebep olabilir. Bu durum da psikolojik uzaklık, korku ve gerginlik yaratır. Bu unsurların çeşitli olumsuzluklarla artması ile direniş meydana gelebilir (Yeniçeri, 2002:123).

Sağlanan bilginin miktarı ve niteliği de örgütsel üyelerin değişime nasıl tepki vereceklerini etkileyebilir. Yöneticinin örgütsel karar vermede çalışanların yer almasını artırma çabalarının bir bölümü olarak çalışanlara sağlanan bilginin çalışanların değişime direnci etkilediği tartışılmaktadır. Bilgi sağlamanın etkisini direkt olarak inceleyen diğer çalışmalarda, değişime direnci azaltmak için değişim hakkında detaylı bilgi gösterilmiştir. Özellikle, örgütsel değişim hakkında zamanında, bilgilendirici ve yararlı bilgi aldığını ifade eden çalışanlar değişimi daha olumlu değerlendirmişler ve işbirliği yapma istekleri artmıştır (Oreg, 2006: 81).

Örgüt üyeleri, değişim sözkonusu olmadığı zamanlarda üretken, zeki, yaratıcı, deneyimli, işini seven, yenilikçi kişiliğe sahipken değişim sözkonusu olduğunda aniden işini sevmeyen, pasif, kayıtsız, ilgisiz, yeniliğe kapalı, hata yapan çalışanlar haline gelebilmektedirler. Burada çalışanların değişime değil, eksik bilgilerden veya bilgilendirmeden kaynaklanan, yanlış algılamaların sonucu değişime direnç gösterdiği ifade edilmektedir (Hotamışlı, 1996:111).

### **Sınırlı Değişime Başvurmak**

Örgüt içinde yapılan değişimler çoğu kez bir bölüm, departman ya da bir ünite ile sınırlı tutulmaktadır. Halbuki örgütler birbirine bağlı bir çok alt sistemden meydana

gelmektedirler. Alt sistemlerin birinde yapılan değişiklikten ona bağlı diğer sistemler de etkilenecektir. Alt sistemin birinde yapılacak bir değişimin diğer alt sistemleri etkilemeden gerçekleştirmek mümkün değildir. Örneğin eğer bir yönetim örgütün teknolojik yapısını, örgütün iç yapısını değiştirmeden, bu yapıya uyum sağlamadan değiştirmeye kalkarsa teknolojik değişme büyük bir olasılıkla kabul görmeyecektir. Bu nedenle alt sistemlerde oluşturulan sınırlı bir değişme, daha büyük sistemler tarafından geçersiz kılınacaktır (Yeniçeri, 2002:123).

### **Grup Yapısı**

Birey hiçbir zaman örgüt içinde yalnız değildir. Birey örgütte çeşitli grupların içinde yer alır. Etkilediği ve etkilendiği grubun bireyin davranışları üzerinde büyük etkisi vardır. Grup bireyi belirli kalıplar içerisinde düşünmeye, grup normlarına uygun davranmaya zorlar. Bireye belirli davranış biçimleri ve değerleri kazandırır. Örgütte çalışanlar aynı zamanda bir grubun üyesi olduklarında çoğu zaman kendileri yeni ve değişen şartlara uymak isteseler bile grup baskısı bunu mümkün kılmaz. Çoğu zaman grup normları bireylerin değişimi kabul ya da reddetmelerinde etkin olur. Grubun yapısı, ilişkilerin sıklığı ve sağlamlığı değişimi benimseyecek grup üyelerini direnmeye yöneltebilir (Yeniçeri, 2002:123).

Değişikliğe diğer psikolojik bir tepki de biçimsel olmayan (Informal) ilişkilerin bozulmasından ileri gelir. Değişiklik nedeniyle iş gruplarının yapısı bozulmaktadır. Böylece, iş kliklerinin ortadan kalkması ve çalışanların eski iş arkadaşları ile çalışma olanaklarının ellerinden alınması, bu durumdan etkilenen kişilerin karşı tepki göstermesine neden olabilir. Bu nedenle, değişiklik yaparken kişisel amaçları ve grup değerleri de dikkate alınmalıdır (Eren, 2001: 234).

Değişim tarafında ya da karşısındaki sosyal etki değişim sürecindeki dirençleri artırabilecek ya da azaltabilecek bir başka faktördür. Sosyal aę teorisi sosyal sistemlerin içinde yer alan bireylerin, tutumların oluşması için dayanak noktalar olarak işlevi olduğunu tartışmaktadır. Başka bir ifadeyle, çalışanların içinde bulunduğu sosyal sistemlerin çalışanların tutumlarını belirlemede önemli bir rolü vardır. Değişime direnç bağlamında, sosyal ağların değişime tepkiler üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, çalışanın sosyal çevresinin değişime direnme eğilimi olduğunda, çalışan aynı şekilde direnme eğilimindedir (Oreg, 2006: 81).

## **İş Güvenliği**

Açık olarak, çalışanlar değişim nedeniyle işlerini kaybetmekten korkuyorlarsa, değişime direnç için tüm nedenlere sahiptir. Günümüzde yapılan birçok çalışma iş güvenliğinin, çalışanların örgütsel değişime tepkileri üzerindeki rolünü vurgulamışlardır. Belirli bir örgütteki pozisyonlarına ve mesleklerine dayanarak, farklı çalışanlar işlerini kaybetme ihtimalini göz önüne alarak farklı kaygı düzeylerine sahip olurlar. İş güvenliği tehditlerine bağlı olarak direnç kaynağı güçlü duygusal faktörler tarafından kullanılmaktadır. Bu nedenle, iş güvenliğine algılanan tehdidin kesinlikle çalışanların değişime karşı etkili tepkileriyle belirli bir ilişkide olduğunun kabul edilmesi beklenmektedir (Oreg, 2006: 79).

## **Kaynak Dağılımı**

Örgüt içinde kaynakların dağılımını ve gücün kontrolünü elinde tutan gruplar değişimi bir anlamda kendilerine yönelen tehdit olarak algılayabilirler. Bu doğrultuda kaynak parasal ödüllerden, insan kaynaklarına, hatta teknik aletlere kadar farklılık taşır. Kaynaklardan en büyük payı alan birey ya da gruplar, kaynakların kesilmesi korkusuyla en çok tepkiyi gösterirler (Yeniçeri, 2002:123).

## **Uzmanlığı Tehdit**

Örgüt içinde yapılan bir değişim ihtisas sahibi olmuş birey ya da grupların seneler boyunca elde ettikleri uzmanlıklarını tehlikeye sokabilir. İşin yeniden dizaynı veya yapısal bir değişim bireyin seneler boyunca üstlendiği bir sorumluluğu başkasına devretmesine neden olabilir. Bu durumda ortaya bir direnç çıkar. Çünkü uzmanlık alanı tehlikeye düşmüş, yeni bir uzmanlık alanı doğmuştur (Yeniçeri, 2002:124).

İşgörenler devamlı surette yaptıkları işte uzmanlaşmıştır. Buna karşın örgütsel değişim sonucu ortaya çıkan yeni görevlerin işgörenin kazanmış olduğu eski yetenek ve hünerlerini gölgelemesi riski söz konusudur. Bu hususun hem işgörenler hem de yöneticiler için söz konusu olduğu söylenebilir.



İşletmeye aktarılan veya uygulanmaya çalışılan değişiklik nedeniyle, bazı servisler veya bölümler ortadan kalkmakta veya büyük ölçüde önemlerini yitirmektedirler. İşte bu durum, örgütte yeni ilişkiler doğurmakta, eski ilişkileri değiştirmektedir. Mevkiini, prestijini, yetkilerini ve diğer sosyal olanaklarını kaybeden kişiler doğal olarak değişikliklere karşı koyarlar (Eren, 2001: 233).

### **Yerleşik Güç İlişkilerini Tehdit**

Örgüt içinde yerleşik güç ilişkilerinin odağının değişmesi de yerleşik ilişkileri tehdit eder. Öteden beri karar verme, atama ve tayin etme vb. güçleri elinde tutanlar bu ilişkilerin değişmesini sağlayan dağılıma şiddetle karşı çıkarlar. Örneğin, katılımcı yönetim modelleri veya otonom iş grupları yaklaşımı karar verici durumda olan orta düzey yöneticilerin otoritelerini sarstığı veya ortadan kaldırdığı için örgüt içinde bir direnç söz konusu olabilir. Çünkü insanlar ve yöneticiler örgüt içinde sahip oldukları güçlerini kaybetmek istemezler (Yeniçeri, 2002:124).

### **Değişimin Kaynağı**

Değişiklik yapılan hiyerarşik mevki ile değişikliğin kaynağı hiyerarşik makamın ayrı bölümler olması halinde de, personel kendi departmanları dışından gelen ve kendi amirlerinin hiçbir katkısı olmayan yeni fikirlere karşı direnç göstermektedir. İşgörenler, sadece kendi amirlerinin veya yöneticilerinin ne yapılması gerektiğini en iyi bilen kişiler olduğunu düşünürler. Bu nedenle, gerçekleştirilmek istenen değişiklikler, ancak, ilgili bölümün yöneticileri ile işbirliği edilerek ve onların rızaları alınarak yapılırsa hem direnç azalacak ve hem de başarı şansı artırılmış olacaktır (Eren, 2001: 233).

Her değişikliğin temelinde hemen daima bir fikir vardır. Bu fikirlerin kabulü, onayı ve gerçekleştirilmesi büyük ölçüde hiyerarşik seviyenin durumuna bağlıdır. Yapılan araştırmalar, işletmenin içinden ve hiyerarşinin alt kademelerinden gelen değişiklik fikirlerinin üst kademeler tarafından dikkatle incelenmeden ve değerlendirmeden derhal reddedildiğini göstermektedir. Bu gibi hallerde, hiyerarşinin alt kademesinde bulunan yaratıcı kişiler gururları kırıldığından, ya işletmeyi terk edecekler ya da cesaretlerini kaybedeceklerinden yaratıcı fikirlerinden vazgeçeceklerdir. Yukarıda söz edilen durumun aksine, değişiklik fikirleri hiyerarşinin üst

kademelerinden geliyorsa, klasik bir yapıda teknik alanda uzmanlaşmış servisler bunu dikkate almak zorundadırlar. Çoğu hallerde ise, bu fikrin tutarlı olmadığını ispat etmek için zaman harcanacak veyahut da astlık psikolojisi ya da duygusuyla, her ne olursa olsun uygulama yoluna gidilecektir. Çünkü fikri iyileştirecek değişikliğe girişmek ve hele eleştirmeye kalkmak oldukça güç bir iştir. Bu durumlar, hem değişiklik fikirlerinin körelmesine ve hem de etkin bir yenilik uygulaması yapılmasına engel olmaktadır (Eren, 2001: 232).

Örgütsel güçlüklerin bir diğeri de, değişiklik konusunda işletme örgütü içindeki önemli fikir ayrılıklarıdır. Kuruluşların tepe yönetimi (genel müdür ve yönetim kurulu üyeleri) örgüt dışından gelen değişiklik fikirlerine daima açıktırlar ve buna çok önem verirler. Ancak işletme içindeki uygulama ile görevli uzmanlaşmış servisler (orta seviyedeki yönetici kadroları) bu fikirlere karşı direnirler ve hatalı yönlerini analiz etmek için bütün güçlerini ortaya koyarlar. Burada önemli olan, gelen değişiklik fikrinin olumlu yönlerini görmeksizin körü körüne yetersiz taraflarını ispata yeltenmektir (Eren, 2001: 232).

Değişime direnmenin örgütsel nedenleri genel olarak değerlendirildiğinde insanların değişime karşı önyargılı bir olumsuz tutumunun söz konusu olduğu görülmekle birlikte, bu sorunların büyük bir çoğunluğunun değişim sürecinin kendisinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Değişim sürecinde üst yönetimin tutum ve uygulamaları astların değişimi uygulama yönündeki davranışlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Diğer bir ifadeyle değişim sürecinde ortaya çıkan sorunları büyük bir bölümün örgütlerin hiyerarşik yapısından kaynakladığı ifade edilebilir.

### **Değişime Direnmenin Diğer Sebepleri**

Değişime direnmenin yukarıda sıralanan bireysel ve örgütsel nedenlerine ilave olarak değişimin kendisinden, lidere veya yönetime güvensizlikten veya örgüt kültüründen kaynaklanan nedenleri de vardır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

### **Empoze Edilen Değişimden Memnuniyetsizlik**

Bu özellikle değişimden etkilenen bireyin kendisini değişimi başlatan kişiden çok uzak hissettiği zamanlarda ortaya çıkar. Aynı durum merkezi ofisin, başarısız olması durumunda her yöneticide memnuniyetsizlik uyandırabilecek yeni bir stratejik planlama

hususunda ısrarcı olmasıyla da meydana gelebilir. Yeni yaklaşımın yanlış bir tarafı olmasa bile, bu türden bir memnuniyetsizlik duyan kişiler, kendi işleri ile ilgili olmadığı iddiası ile yeni yaklaşımı engellemekten ve eleştirmekten alıkoymayacaktır (Yeniçeri, 2002:125).

### **Liderlere veya Yönetime Güvensizlik**

Değişime direncin bir diğer sebebi ise “lidere güvensizliktir”. Lidere olan güvensizlik iki türlü ortaya çıkabilmektedir: (Hussey, 1998: 63) ilki çalışanların liderin kendilerine doğruyu söylemediğini düşündükleri şeklindedir; böylelikle ne değişim sonrası elde edecekleri kazanımlara ne de lider tarafından kendilerine verilen güvencelere inanırlar. İkincisi ise dürüstlüğünden ve doğruluğundan şüphe edilmemekle birlikte liderin yetersiz olduğunun düşünülmesi ile ortaya çıkar (Yeniçeri, 2002:125).

Lidere olan güvensizliğe ilişkin karşılaşılan bir başka problem ise bireylerin lidere “kişisel düşmanlığıdır”. Burada söz konusu olan bireyin hiçbir uygulamanın mantığına, kendine getirebileceğini düşündüğü tehdide bağlı kalmadan sadece liderle kişiliklerinin uyuşmaması ya da istediği göreve atanamama gibi bazı sebeplerden dolayı duyduğu düşmanlıktır. Bu düşmanlık kişinin o liderden gelebilecek her türlü fikre karşı çıkmasına sebep olabilmektedir (Hussey, 1998: 64).

Öte yandan bireyler belli bir yöneticiyle ekip olarak çalışmaya alışmış olabilirler. Birlikte çalıştıkları yöneticilerinin değişikliğine de direnç gösterirler. Özelliklerine alıştıkları yöneticilerin yerine, tanımadıkları yöneticilerin gelmesi, bireylerde çekingenlik ve korku duygusu uyandırabilir.

Başka bir tepki türü de değişiklik dolayısıyla işgörenlerin eski alışmış oldukları teknisyenler ve yönetici kadrolarında değişiklikler meydana getirmesidir. İşçiler, uzun süre yanlarında çalıştıkları ve huylarına alıştıkları amirlerinin değiştirilerek yerine, yeni üstlerin atanmasına karşı çıkarlar. Hele hiç tanınmayan, yani kuruluş dışından gelen yeni yöneticilere karşı çekingenlik ve korkunun doğurduğu tepkiler olabilir (Eren, 2001: 234).

Örgütsel değişim rehberleri tarafından yinelenen öneri güven atmosferi ve çalışanların yöneticilerinin örgüt ve üyeleri için en iyisini yapacağına güven duydukları genel hissini oluşturmaktır. Birçok çalışma, örgütsel değişim girişimine temel olarak güvenilir bir yönetici ve çalışan ilişkisinin önemini ifade etmektedir. Örgütsel değişim

bağlamında çalışan işbirliğine dayanan farklı güç etkilerinin incelendiği bir çalışmada, kastedilen güç en çok işbirliğini oluşturmaktır. Başka bir ifadeyle, çalışanlarına ilham veren ve onlara güven duygusu işleyen yöneticiler değişime direnci önlemede daha etkili olmaktadır. Çalışmalarının odak noktası olmamasına rağmen, Syanley, Meyer ve Topolnytski (2005) yönetime güven ve çalışanların değişime direnç niyetleri arasında bir ilişki bulmuşlardır (Oreg, 2006: 81).

### **Değişimin Yanlış Olduğu İnanışı**

Genellikle bir takım yanlış anlama ve tehdit değerlendirmeleri yetersiz bilgilenme sonucu duyulan şüphe, değişimin sorgulanmasını gündeme getirir. Bazen de tarafsız yapılan bir değerlendirme ile ortaya çıkan sonucun, değişimi yöneten liderin ulaştığı sonuçtan farklı olması ile ortaya çıkabilir. Ya da bireylerden birinin sahip olduğu bilginin, değişim sorumlusu yöneticide olmaması neticesinde ortaya çıkar. İyi yapılandırılmış bir direniş belki de dikkate almaya değer bir sinyal olabilir (Yeniçeri, 2002:125).

### **Örgüt Kültürü**

Örgütlerde baskın olan köklü kültür bazen değişime izin vermemektedir. Örgüt kültürü, bir örgütün kuruluşundan itibaren o örgütte oluşmuş roller, normlar, beklentiler, davranış kalıplarıdır. Bir değişimden bahsedildiğinde ise “örgütteki insanların davranışlarındaki gerçek bir değişmeden” bahsedilir (Terzi, 2000:113).

Örgütte yerleşmiş olan kültüre uygun davranan bir grupta değişim uygulanmaya çalışıldığı takdirde ise bu normlar grupları değişimden alıkoyacaktır. Bununla birlikte “örgütteki bireyler aynı zamanda bir grubun üyesi olduklarında çoğu zaman kendileri yeni ve değişen şartlara uymak isteseler bile grup baskısının buna izin vermeyeceği söylenebilir (Yeniçeri, 2002:122).

### **Değişime Direncin Sonuçları**

Değişime direnmenin örgütü olumlu veya olumsuz etkileyen çeşitli sonuçları vardır. Değişim şartları çalışanların değişime direncini öngörmektedir. Bundan da öte

değişime direncin; değişim şartları ile işle ilgili sonuçlar arasındaki ilişkilere aracılık ettiği belirtilmektedir. Yöneticiler örgüt için olumsuz sonuçları olmasından dolayı değişime direnci önlemek isterler. Direncin öncülleri olarak tanımlanan belirsizlik ve algılanan baskı gibi değişim şartlarından doğan durumlar iş doyumu, örgütsel katılım ve örgütten ayrılma gibi örgütsel sonuçları öngörmektedir. Bu tür değişim şartlarının çalışanların belirli bir değişime tutumlarını etkileyeceği, bu durumun da onların örgüte karşı genel tutumunu etkilemesinin muhtemel olduğu ifade edilmektedir (Oreg, 2006: 82).

Tepkinin niteliği, üretim miktarı ve kalitesinin değiştirilmesi biçiminde meydana gelebileceği gibi, işe geç gelme alışkanlıkları doğurmak şeklinde de olabilecektir. Bunun dışında, işten ayrılmalar sonucu işçi devri yükselebilecek, iş kazaları artacak ve toplu direnişler, grevler meydana gelebilecektir. İlk anda meydana çıkabilecek olayları öngörmek ve değerlendirmek çok güç olmaktadır. Bu nedenle, yönetim, yeniliğe girişmeden önce ve giriştikten sonra etkili bir takım önlemler (tedbirler) almak zorundadır (Eren, 2001: 234).

Değişime direnme tutumunun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenin olduğu belirten Oreg (2006:82) değişime direnmenin farklı bileşenlerinin işle ilgili sonuçlarının da farklılaşacağına vurgu yapmıştır. Belirli bir biçimde, duyuşsal direnç duyuşsal sonuçlarla, bilişsel direnç bilişsel temelli sonuçlarla birlikte ve davranışsal direnç de davranışsal sonuçlarla daha çok ilişkilidir. Örneğin iş doyumu duyuşsal alanla ilgili bir sonucu temsil etmektedir ve bu nedenle direncin duyuşsal bileşeniyle ilişkili olması beklenir (Oreg, 2006: 82).

Direncin büyüklüğünün açık ya da kapalı, anlık ya da gecikmeli olmasına göre sonuçları da değişecektir. Değişme, bir bireyi tehdit ediyorsa, birey statükoyu koruma girişiminde bulunacaktır. Açık savunma davranışı olarak grevler, iş yavaşlatma, vs. görülebilir. Savunma davranışında ise şirkete olan bağlılık azalabilir, işe güdülenme yok olabilir, artan hata ve yanlışlar, hastalık nedeniyle artan devamsızlıklar görülebilir. Açık ya da kapalı direnç örnekleri anlık ya da gecikmeli olabilir. Bazı durumlarda anlık tepki ılımlı olabilirken bir başka durumda küçük bir tepki görülebilir (Tüz, 2004: 67).

### **Değişime Direnmenin Olumlu Yönleri**

Örgütte yapılması planlanan değişimin beraberinde direnci getireceği örgütsel davranış ve yönetim bilimlerinde yapılmış olan araştırmaların ortak bir sonucudur. Ancak, direnç her zaman kötü sonuçlara yol açmamaktadır. Değişime direnç bazen uygulanacak fikir hakkında sağlıklı tartışmalara yol açan ve sonucunda daha iyi kararlar alınmasını sağlayabilir. Fakat, direnç adaptasyon ve ilerleme süreçlerini yavaşlatır (Robbins, 1998: 632).

Değişime direnç olgusunun daha objektif düşünülmesi ve tarafsız bir gözlemci perspektifinin benimsenmeye çalışılması başlamıştır. Bu alternatif perspektifin amacı aynı zamanda genellikle değişime direnç olgusuyla ilişkilendirilen ön yargıları azaltmaya çalışmaktır (Giangreco, 2002:2).

Koçel (2003: 705) de değişime direnç konusuna farklı açılardan bakılması gerektiğini ve eğer böyle bakılırsa olumlu ve yararlı bir çok yönünün de olduğunu görülebileceğini ifade etmiştir. Bu anlamda “direnç” değişime konu olan tarafın (kişi veya grup) verdiği bir geribildirim olarak algılanıp, bunun muhtemel yanlışlıkları düzeltmede kullanılması, direncin olumlu yönü olarak görülebilir.

Geleneksel olarak değişime direnç göreceli olarak olumsuz anlamlarda incelenmiştir. Olumlu bir yaklaşım geliştiren çalışmaların sayısı değişime direnç konusunda olumsuz algıya sahip olan çalışmalarla kıyaslandığında hala az olmasına rağmen, artık son zamanlarda değişime direnç konusunda daha objektif ve daha olumlu yaklaşımlara literatürde daha sık rastlanmaktadır. Bu alternatif perspektif açısından, değişime direnç doğal ve kabul edilebilir bir olgu olarak görülmektedir. Değişimin doğasına, etrafını saran çevre ve değişimin olduğu şartlara bağlı olarak direnç her zaman ve zorunlu bir olumsuz olay değildir. Direnç oluştuğunda, örgüt için problemler oluştuğu doğrudur ama aynı zamanda diğer problemlerin de doğal sonucudur (Giangreco, 2002:1).

Direnç, değişim sürecinde bir şeyin başarısız olduğuna dair bir uyarı olabilir, ama aynı zamanda örgütün değişime cevap verdiğini ortaya çıkarır. Eğer direnç tam anlamıyla başarılırsa, bu durum değişim sürecine yapıcı bir dönüt sağlayabilir. Değişime direnç diğer problemlerin izlenebileceği bir düğüm noktası olabilir. Değişime direnç düşük moral gruplarının ve örgütteki motivasyonun belirlenmesine yardım edebilir; değişime direncin sebeplerinin yetersiz anlaşılmasından ortaya çıktığı varsayımına dayanarak

iletişim zayıflıklarına işaret edebilir, gelecekteki durumlarda insan ilişkilerine daha fazla dikkat vermek için değişimi başlatan durumları güçlendirebilir. Klein (1969) Freud'un hastaların tedaviye direnci hakkındaki teorisini güçlerin değişime karşı hareketlenmesinin başarılı değişimin gerekli ön koşulu olduğunu belirlemek için bir başlangıç noktası olarak kullanmıştır (Giangreco, 2002:2).

Direnç, yönetim tarafından değişimin amaçlarının yeniden gözden geçirilmesini teşvik eder. Bunların uygun olduğuna kesinlik kazandırır. Çalışanlar, dikkatsizce alınmış yönetim kararlarını desteklemez. Değişimle birlikte meydana gelebilecek problemlerin tespitinde direnç tanımlayıcı bir rol oynar. Bunun sonucunda, yönetim düzeltici önlemler alarak, problemin ciddi bir durum almasını engeller. Aynı zamanda yönetimin, değişim sürecinde daha iyi bir iletişim kurmasını teşvik edebilir. Dirençle birlikte, çalışanlara yönetim hakkında bilgi verilir. Bu da çalışanları değişim konusunda daha fazla düşünmeye ve değişim hakkında daha fazla konuşmaya sevk eder (Newstrom ve Davis, 1993: 279).

### **Değişmeye Direncin Olumsuz Yönleri**

Değişime direnmenin yukarıda sulanan olumlu sonuçlarının yanı sıra bazı olumsuz sonuçları da vardır. Genellikle işletmede yaşanan değişiklikler çalışanlar üzerinde strese neden olur ve devamsızlık, devir hızı, iş kazaları, direnç gösterme gibi tepkiler ortaya çıkar. Personelin işinden ve işletmesinden memnun olmadığını gösteren bu belirtilerden bazıları şunlardır: Sürekli yorgunluk, isteksizlik, ruhsal çöküntü, sık sık sinirlenme, alkol tüketiminin artması ve kronikleşen endişelenme bu belirtiler arasında sayılabilir (Aksu, 2000: 40).

Direnmenin büyüklüğünün açık ya da kapalı, anlık ya da gecikmeli olmasına göre değişmeye direnmenin sonuçları değişecektir. Değişme bir bireyi tehdit ediyorsa, birey statükosunu koruma girişiminde bulunacaktır. Açık savunma davranışı olarak grevler, işi yavaşlatma, sendikalaşma vs. görülebilir. Sonuç olarak şirkete bağlılık kaybolabilir, işe güdülenme yok olabilir, artan hata ve yanlışlar, hastalık nedeniyle devamsızlıklar görülebilir (Balcı, 1995: 28).

Değişime direnmenin olumlu sonuçları örgüt yönetimleri tarafından dikkatle ele alınarak gerekli eylemlerin yapılması gereklidir. Değişim direnmenin olumsuz sonuçları ise bir yandan değişimin niteliğine bir yandan da bireyin değişime yaklaşımına göre farklılaşmaktadır. Bu anlamda örgüt yönetiminin hem değişim sürecinin hem de işgörenlerin değişime karşı tutumlarını çok iyi analiz etmesi gereklidir.

### **Değişime Direnmenin Yönetilmesi**

Değişim süreci boyunca işletmelerin karşılaştığı en büyük sorun değişime karşı olan tepkilerin engellenmesi ve değişimin daha yumuşak bir geçişle olmasını sağlamaktır. Bu doğrultuda değişime olan direncin giderilmesi temel amaçlardan birisidir.

Marris (1993: 219) değişim yönetimini ilgilendiren üç prensip belirlemiştir: Birincisi, reform süreci çatışmayı beklemek ve hatta desteklemek zorundadır, çünkü çatışma insanlara değişimi benimseme ve kendi tepkilerini geliştirme olanağı verir; ikincisi, değişim kendi kendini yönetme algısını ve diğer grupların deneyimini de dikkate almalıdır, böylece bilinmeyen kavramlar kişilerin örgütsel tepkilerini tehlikeye atmazlar. Üçüncüsü, zaman ve sabır olmalıdır; çünkü çatışmalar büyük çıkarların bağdaştırılmasını içerdiği gibi aynı zamanda anlam yapısında gerekli sürekliliğin gerçekleştirilmesini de içerir.

Değişime direnmeyi yönetmede dört konunun önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu konular (Yeniçeri, 2002:126): (1) değişime karşı direnmeyi tahmin etmek ve sebeplerini ortadan kaldırmak, (2) değişmeden etkilenenleri değişim sürecine katmak, (3) her türden yanlış anlamayı ortadan kaldıracak mükemmel bir iletişim süreci kurmak ve (4) değişimden zarar görenleri yönetmek. Bu dört eylem aşağıda tanımlanmıştır (Yeniçeri, 2002:126-127).

**1. Direnişi Tahmin Etmek ve Sebeplerini Ortadan Kaldırmak.** Eğer direnişle karşılaşılabilir alanlar biliniyorsa, onları ortadan kaldırmak için yapılacak şeyler olabilir. Değişim yüzünden iş gören işinden olma, mesleki yönden yetersiz duruma gelme ya da mevkisini kaybetme tehlikesi vb. kuşku hissediyorsa direniş yolunu seçer. Halbuki değişim sonucunda bu tür bir gelişmenin meydana gelmesi söz konusu değilse durum çalışanlara açıkça ifade edilebilir. Bilgisizlik, iletişim eksikliği ya da yönlendirme sonucu meydana gelmesi muhtemel direniş daha meydana gelmeden ortadan kaldırılabilir.



**2. Değişim Sürecine Katmak.** Değişim sürecine karşı olanları değişimin bizzat parçası haline getirmek suretiyle değişime karşı direniş önlenebilir. Ancak değişim sürecine, değişime karşı olan öğeleri katmak her zaman mümkün olamayacağı gibi, katılımın da her derde deva bir çözüm olmadığını da ifade etmek gerekmektedir.

**3. İletişim.** Katılım temelde çift yönlü bir iletişimdir. Değiştirenle değişmek zorunda kalan arasında karşılıklı bilgilendirme süreci işlerse değişmeye karşı oluşan karşıtlık ortadan kalkabilir. Değiştiren düşüncelerini ortaya koyar, değişecek olan da endişelerini ortaya koyar, karşılıklı bir bilgilendirme söz konusu olur. Değişimin boyutu ve etkilenen insanların sayısı ne kadar büyük olursa, değişimi desteklemek için gereken iletişim stratejilerinin de o kadar geniş çaplı olması gerekir.

**4. Değişimden Zarar Görenleri Yönetmek.** İşten çıkarmaların yaşandığı değişim ortamlarında, geride kalanların işlerini muhafaza ettikleri için memnuniyet duyacakları ve bu moralle daha iyi çalışabileceklerini düşünmek çok kolaydır. Halbuki işten çıkarılanların işte kalanlarla olan ilişkileri, işten çıkarılmaların duyuruş biçimi, geride kalanların kendilerini güven içinde hissetmemeleri, işten çıkarmaların devam edeceği konusundaki endişeler, geride kalanların yeni duruma alışabilmeleri için verilen desteğin boyutu çalışanları “başlarının çaresine bakma” tehdidi ile karşı karşıya bıraktığı intibasını verebilir. Değişime direnmeyi ortadan kaldırmak için bu tür olumsuz duyguları ortadan kaldırmak yönetimin yapması gereken ilk iştir. Kuşkusuz her olumsuz duyguyu ortadan kaldırmanın imkânı yoktur ama etkili bir yönetim, bunların çoğunu ortadan kaldırabilir. Bu da geride kalanların beklentilerini yöneterek, ortak bir vizyon geliştirerek, çalışanlara yeni durumlarına uyabilmek için hizmet içi eğitim vererek yapılabilir.

Çalışanların değişime yönelik tepkilerinin bilinmesi ve giderilmesi önemlidir. Örgütsel değişim çabaları ve faaliyetleri çalışanların değişim süreci boyunca verdikleri destek hisleri ile daha güçlü yaşanmaktadır. Çalışanlar cesaretlendirildiği ve ödüllendirildiği zaman değişimi uygulamak da daha kolay olmaktadır. Çalışanların güven duyması ve değişimin içinde oldukları algılarının oluşması değişimin başarısı için gerekli olmaktadır (Tüz, 2004: 68).

Değişimin başarısı işletmede uygulanabilir olmasına bağlıdır. Bu nedenle çalışanların dirençleri önemlidir. Değişim için yöneticilerin hazırlanması kadar çalışanların da hazırlanması gereklidir. Çalışanların dirençlerinin kırılmasının yanında, çalışanların değişime yönelik geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu amaçla, değişim

dönemlerinde çalışanlara yönelik olarak aşağıdaki temel bilgiler uygulanabilir (Tüz, 2004: 75).

- Değişim sonucunda örgütün yeni misyonu ve bu misyon içerisinde çalışanların yerleri anlatılmalı.
- Kurum içi bilgi akışı ve iletişim kanallarının etkinliği değişim dönemlerinde artırılmalı.
- Özel motivasyon programları uygulanmalı ve ön plandaki çalışanların kritik olduğu unutulmamalı.
- Değişim konusundaki beklentiler belirlenmeli.
- Değişim konusuna büyük bir arzu yaratılmalı.
- Çalışan etkileşimleri denetlenmeli.
- Değişim sonrası örgütsel performans ölçülmeli.
- Çalışanlara yönelik pazarlama araçları kullanılmalı.
- Çalışanların yeteneklerini anlayan yöneticiler onaylanmalı.
- Açık bilgi iklimi kurulmalı.
- Değişime yönelik bilgi ve beceri geliştirme bir yatırım olarak görülmeli.
- Çalışanlar “yapacaklarını nasıl yapmaları gerektiği” yönünde eğitilmeli.
- Değişime yönelik ödüllendirici motivasyonlar sağlanmalı.
- Değişimde çalışanlara aktif rol verilmeli. Yenilikler konusunda cesaretlendirici bir örgüt iklimi yaratılmalı.
- El kitapçıkları v.b. araçlarla değişim bilgisi yayılmalı. Değişim konusunda gerçekçi amaçlar sunulmalı.

Yenilik ve değişimlere karşı dirençlerin giderilmesinde üç stratejiden bahsedilmektedir. Bunlar; evrimsel stratejiler, devrimsel stratejiler ve yenilik için bağımsız ve ayrı bir örgütsel birim kurma, eski işlerde çalışan personeli, kesinlikle yeni işlere karıştırmama stratejisidir. (Eren, 2001: Tüz, 2004). Yeniçeri (2002) bu stratejilere ilave olarak zorla değişim stratejisi, eğitime dayalı eğitim stratejisi ve rasyonel yada bireysel çıkarılara yönelik değişim stratejilerinden söz etmiştir.

Igor Ansoff değişime olan direncin kırılması çerçevesinde stratejistlere duyulan ihtiyacı şöyle anlatır: “Bir yönelden diğer bir yönelmeye yapılan tarihsel geçiş süreçlerinin gözlemlenmesi göstermektedir ki, süreç, yönlendirilmesi durumunda,

uyuşmazlıklara sebebiyet verecek, çok fazla uzun olacak ve hem insan kaynakları hem de finansal anlamda maliyetli olacaktır. Direncin yönetilmesi, direncin ve yoğunluğun odak noktasının sezinlenmesini gerektirmektedir. İkinci olarak; değişme destek sağlanması için gerekli olan kuvvetleri bir araya toplamayı gerektirir. Üçüncü olarak, anlama kısıtlılığı ve güvensizlik sonucunda ortaya çıkan gereksiz direncin yok edilmesini gerektirir. Dördüncü olarak, değişim sürecinin planlanmasını gerektirir. Son olarak da değişim süreci boyunca direncin izlenmesini ve kontrol edilmesini gerektirir” (Yeniçeri, 2002:129).

Değişime karşı direncin kırılmasına yönelik çok çeşitli yaklaşımlar olmasına rağmen, bunları genelde üç başlık altında ele alınabilir.

### **Evrimsel Strateji**

Evrimsel strateji, merkeziyetçiliğe karşı bir görüşü yansıtmaktadır. Yeniliklerin kabul görmesi ve onlara karşı olan dirençlerin ortadan kaldırılması için özellikle iş çeşitliliği fazla olan, yüksek düzeyde karmaşıklık arz eden örgütlerde, düşük biçimsellik ve merkezkaç yapılandırmanın zorunluluğu ortaya koyulmaktadır. Bu nitelikteki örgütlerde yaratıcılık güçlenmekte ve ortaya atılan fikirlerin sayısında açıkça artışlar gözlemlenmektedir. Böylece yenilik için örgüt içinden gelen fikirler arttığı ve bunların uygulanmaya koyulabilmesi için örgüt içi açık haberleşme ve tartışmalar serbest olacağı için yenilikten etkileneceklerin fikirleri de rahatça dikkate alınmaktadır. Evrimsel strateji yenilik uygulamalarında çatışmaları azaltmakla birlikte, değişimin sürekli olmasını engellemekte, yenilik hızını azaltmakta ve yeniliğin maliyetini de artırmaktadır. Çünkü gevşek örgütsel yapılar birçok yeni fikirlerin yaratımına yardımcı olmasına rağmen örgüt üyeleri arasında tartışma, anlaşmazlık ve çatışmaları artırmakta, birçok yararlı fikir ve yenilikler uygulanmaya konma şansını yitirmekte veya bunlardan bazıları çok gecikmeli olarak denemeye konulmaktadır. Gerçekten merkezi otorite eksikliği ve biçimsel uygulama süreçlerinin bulunmayışı, yeniliklerin başarılı şekilde uygulanmasına engel olmaktadır (Eren, 2001: 235).

### **Devrimsel Strateji**

Devrimsel strateji daha çok yenilik karar ve uygulamalarını merkeziyetçi bir yapıda yürütmeyi temel kabul etmektedir. Burada ne yenilik konusunda etkilenenlerle müzakereler yapmak ve ne de onları yenilikle ilgili kararlara iştirak ettirmek söz konusu değildir. Yönetim astlarla arasındaki çatışmaları artırmakta bireysel değerleri önemsememektedir. Aksine, bireyden çok ortaklaşa grup değerlerine önem verilmektedir. Doğaldır ki burada, grup havası tansiyonunu çok iyi bilen ve kendisinin astlarından daha üstün değerlere sahip olduğunu kabul ettiren karizmatik bir liderlik havasının hakim olduğu bir strateji sözkonusudur. Bu strateji tutturulabilirse yenilik uygulama maliyetleri azaltılır ve yapılan yeniliklerin sayısı arttırılabilir. Başlangıçta bozulan kazanılmış çıkarlar dengesi ve örgüt içi çatışmalar yöneticinin karizmatik gücü sayesinde kısa sürede yeniden teşekkül edebilecektir. Hage bu her iki yenilik stratejisinin de etkin olmadığını vurgulamakta ve özellikle günümüz işletmeciliğinde karizmatik güce sahip olan yönetici ve lider bulmanın olanaksızlığına işaret ederek üçüncü ve kendince en başarılı olan yeni örgütsel birim oluşturma stratejisini öne sürmektedir (Eren, 2001: 236).

### **Yeni Bir Bölüm ya da Yeni Bir Örgüt Stratejisi**

Yeni bir bölüm, ya da yeni bir örgüt stratejisi, köklü yeniliklerin başarılı uygulamaları için önerilmektedir. Evrimsel ve devrimsel stratejilerin hiçbiri yenilik yaratma uygulamalarında başarılı olamamaktadır. Bu nedenle, mevcut işletme örgütü ile yenilik uygulamaları için kurulması gereken örgütü birbirinden ayırt etmelidir. Burada yeniliğin işletme dışından gelen bir olay olabileceği de dikkate alınmaktadır. Ancak mevcut işlerle uğraşan personel kesinlikle yenilik yaratımı ve uygulamaları dışında tutulmalıdır. Böylece her yenilik uygulamalarında yeni bir örgütsel birim kurma ve yeni personel istihdam etme zorunluluğu getirilmektedir. Böylece kazanılmış çıkarların bozulması ve yeniliklere karşı direnme olayları ortadan kalkmaktadır. Ancak ne var ki bu strateji sadece köklü örgütsel yenilikler için sözkonusudur. Mevcut ürünlerde geliştirme faaliyetleri yapıldığında kuşkusuz yeni bir örgütsel kısım meydana getirmek ekonomik olmayacaktır. Ayrıca yenilik sonucu bazı ürünler üretim hattından çıkarıldığında buralarda istihdam edilen kıdemli ve değerli bir kısım personeli işten çıkarmak da kolay olmayacaktır. Böylece ayrı bir pilot örgütsel birim yaratmak her yenilik koşulunda ve her işletme için mümkün değildir. Ancak bu strateji yepyeni bir ürünün üretim hattına

konması gibi köklü yeniliklerin uygulanmaya konulması için en iyi yoldur. Bu arada eğer yeniliğin örgüt içinde yapılması için istihdam edilen bir proje grubu mevcutsa, bu uzman kişileri arzu ederlerse yenilik uygulamalarında kurulacak örgüt için yönetici olarak istihdam etmek uygun olacaktır (Eren, 2001: 236).

### **Zorla Değişim Stratejisi**

Emirler verme, buyurma ve bu emirlerin yerine getirilmesini sağlama esası üzerine kuruludur. Bu strateji çabuk ve anında uygulama imkânı meydana getirdiği için avantajlıdır. Ancak bu stratejiye yönelik iş gören bağlılığının düşük ve direnişin ise yüksek olması beklenir. Formal gücü kullanmak suretiyle, yalnızca yönetimin iradesiyle değişime direnme bir süre kırılabilir. Ancak “etki-tepki” yasası gereği eşit olmayan şartlarda kabul edilir, uyulur gibi görünen değişime karşı uygun ortam bulunduğu tekrar direniş söz konusu olabilir. Başarılı örgütsel değişim çabalarının gerçekleştirilmesinde diğer bir önemli örgütsel koşul, yöneticilerin sahip olduğu liderliğin nitelikleridir. Liderlerin astlarıyla arasındaki ilişkileri gösteren liderlik davranışı ve değişim arasındaki ilişkiyi inceleyen Joiner, işbirlikli, danışmalı, yönlendirici ve zorlayıcı liderlik biçimlerinin önem kazandığını belirtmektedir (Yeniçeri, 2002:127).

### **Eğitime Dayalı Değişim Stratejisi**

Değişime direnmeyi engellemede kullanılan en yaygın yöntemlerden birisi, eğitim ve iletişimdir. Böylece değişim gerçekleştirilmeden önce, insanlar eğitilmekte ve gerekli iletişim sağlanmaktadır. İletişim iş görenlerin değişim gereksinmesini ve mantığını görmelerini sağlar. İş görenleri değişime ihtiyaç olduğuna, değişimin kendi yararlarına sonuçlar doğuracak şekilde yönetildiğine ikna etmek esasına dayalıdır. Bunun için çalışanlar bilgilendirilir ve onların da değişime katkı sağlamaları temin edilir. Bu stratejinin dezavantajı uygulama sürecinin yavaş ve zor oluşudur. Buna karşın eğitime dayalı değişim stratejisi daha uzun ömürlü ve üyelerinin değişime bağlılığı daha yüksek bir stratejidir (Yeniçeri, 2002:128).

### **Rasyonel ya da Bireysel Çıkarlara Yönelik Değişim Stratejisi**

En çok başvurulan stratejilerden birisidir. Yöneticiler değişime yönelik gayretleri dikkatli bir şekilde organize ederek değişikliklerin başarılı bir biçimde uygulanması ihtimalini artırır. Duncan, rasyonel ya da kişisel çıkarlara yönelik değişim stratejini dört aşmada tanımlamaktadır. Birincisi; çalışanlar, değişim süreci ve detayların içinde yer almaya davet edilirler. Sürece katılım herkese uygun seçeneklerin verilmesine, süreçte yer alan bireyin kendisini değişim sürecinin bir parçası olarak hissetmesine ve öngörülen değişim çerçevesinde kendi kişisel çıkarların tanımlayabilmesine imkân sağlar. İkincisi; değişim birazcık motivasyon ve teşvik gerektirir; kişisel çıkar en önemli güdüleyici olabilir. Üçüncüsü; insanların değişikliklerin amacını anlayabilmeleri için iletişim gereklidir. Geri-beslemenin alınması ve verilmesi dördüncü aşmadır (Yeniçeri, 2002:128).

### **Değişime Karşı Direncin Giderilmesinde Uygulanan Yöntemler**

İnsanlar çoğunlukla yapılan değişim planlarına uymama eğilimi gösterirler. İşletme örgütünün birer üyeleri olarak kendi stratejileri vardır. İnsanların kendi geliştirdikleri stratejiler, pek çok durumda örgütünkünden farklılık gösterir. Bu nedenle bireysel davranış ve tavırlar bir işletmenin faaliyetlerini etkileyen önemli güçler olarak dikkate alınmalıdır. Kısacası; değişimin etkili olması isteniyorsa, değişimden etkilenecek bireyler mutlaka hesaba katılmalıdır ve değişime dirençten kaynaklanan kötü etkiler en aza indirilmek isteniyorsa, mutlaka değişim programı içindeki, insan faktörünün üzerinde önemle durulmalıdır (Tüz, 2004: 70).

İşletmelerde değişiklik uygulamaları sırasında ortaya çıkan direnci en aza indirmek amacıyla çeşitli yöntemler uygulanmaktadır. Aşağıdaki tabloda bu yöntemlerin neler olduğu, her yöntemin hangi durumda uygulanacağı, yarar ve sakıncaları ile birlikte ele alınmıştır (Tüz, 2004: 70).

Tablo 2’de yer alan yöntemler, etkinlik derecesi yüksek olandan, düşük olana doğru sıralanmıştır. Öte yandan, en fazla zamanı gerektiren yöntemden en az zamanı gerektiren yönteme doğru bir gidiş söz konusudur. Diğer bir deyişle etkin olan yöntem zaman alacağı için, değişimle ilgili önlemlerin önceden başlatılması anlamına gelmektedir. Yeterince zamanımız yoksa diğer yöntemlere geçiş söz konusudur.

Tablo 2.

*Değişim uygulamalarında izlenebilecek başlıca yöntemler*

<b>Yaklaşım</b>	<b>Kullanıldığı Durumlar</b>	<b>Yararları</b>	<b>Sakıncaları</b>
Eğitim ve İletişim	Bilginin eksik ya da hatalı olduğu durumlar.	Belirsizlik durumlarında oldukça etkilidir. Bir kez uygulanınca bireyler değişim uygulanmasını desteklerler.	Yeni bilgi nadiren davranıştaki değişimi motive eder. Çok sayıda kişiyi ilgilendiriyorsa, zaman alıcı bir yöntemdir.
Katılım	Değişikliği başlatanların yeterli bilgiye sahip olmadığı durumlar.	Katılanlar yeni uygulamalarda söz sahibi olacaklar ve verilen bilgilerden yararlanacaklardır.	Katılanların hazırladıkları değişiklik planı işletme için uygun değilse, zaman alıcı olur.
Destekleme	Uyum sorunu nedeni ile direnç gösterilen durumlar.	Çalışanların yeni uygulamalara uyumunu kolaylaştırır.	Masraflı ve zaman alıcıdır. Başarısız olma ihtimali vardır.
Pazarlık ve Anlaşma	Değişikliklerde bir kişi yada grubun kaybedeceği durumlar.	Daha önemli direnişleri önlemeye yönelik bir yöntemdir.	Diğer kişileri pazarlık yapma konusunda uyarıyorsa, pahalı bir yöntem haline dönüşür.
Taviz Verme	Diğer yöntemlerin pahalı olduğu yada kullanılmadığı durumlar.	Direnci çabuk ve ucuz olarak önler.	Bazı kişiler kendilerini aldatılmış hissederler ve gelecekte sorun yaratabilirler.
Tehdit ve Baskı	Hızlı hareketin gerektiği ve yöneticilerin güçlü olduğu durumlar.	Hızlı çözüm getirir.	Bazen kişiler yöneticilere karşı tahrik olabilir.

Kaynak: Tüz, M. (2004). Değişim ve Kaos Ortamında İşletme Davranışı. Bursa: Alfa Akademi Yayınları. Sayfa 71.

## İletişim

İnsanlar, kendilerini etkileyecek olan değişimler hakkında yeterli bilgiye sahip değilse, yapılan değişikliklerden tedirgin olacaklardır. Değişime direnci azaltacak etkili yöntemlerden birisi bilgi vermektir. Yönetici, değişim fikir düzeyinde iken, nedenlerini; amaçlarını, yararlarını, zamanlamasını ve çalışanlar üzerindeki etkilerini

önceden ilgili kişilere anlatmalıdır. Öte yandan, kişilerin değişimden ücret olarak kayıpları olmayacağı yönünde güvence verilmelidir. Değişimin başarısı, yöneticilerle astlar arasında iyi bir diyalog kurulmasına bağlıdır. Gizlilik direnci arttırır. Değişim dönemlerinde iletişimin arttırılması, ast-üst ilişkilerini geliştirir, yanlış anlamalar azalır, beklentilerde doğruluk sağlanır ve ön yargılı davranışlar ortadan kalkar (Tüz, 2004: 72).

### **Eğitim**

Değişikliklere başlamadan önce, bu girişimin örgüt içinde etkileyeceği yönetici ve personeli önceden hazırlamak gerekir. Bu hazırlama faaliyetinin en önemli boyutu, işletme içindeki personele değişikliğin yararlarını ve getireceği iş kolaylıklarını açıklayarak onları düşünsel olgunluğa kavuşturmadır. İşletme dışında veya içinde personeli yeni koşullara göre eğitmek bu yolda atılacak en önemli adımdır. Böylece ilgili personel önceden değişikliğe hazırlanmış olur (Tüz, 2004: 73).

### **Katılım**

Başka bir yöntem ise, değişiklikten etkilenen personelin değişikliğin bizzat geliştirilmesine, yaratılmasına, bunlar mümkün olmazsa, uygulamaya konma aşamasına katılarak bu konuda söz sahibi olmasına çalışmaktır. Katkısı olması değişikliği benimseme ve başarıya ulaştırmada personele gayret verecektir. Böylece personel kendisinin işletme için gereğine inanacak, yeni usulleri de başarıyla yürütebilecek veya kolayca adapte olabilecek özellik ve niteliklere sahip olduğuna inanacaktır (Tüz, 2004: 73).

Eren (2001:237 günümüzde hangi yönetim kitabını ele alır ve değişimlere direnişler bölümünü incerseniz, mutlaka karara katılma önleminin temel çare olarak ileri sürüldüğünün görülebileceğini belirtmektedir. Ancak bu konuda Lawrence'in ciddi endişeleri mevcuttur. Düşünür katılmanın suni olarak meydana getirilemeyeceğini öne sürmekte, yönetimin bu insansal duyguyu çağırılarak yapılan mekanik bir eylem haline getirdiğini ifade etmektedir. Aslında katılma, karara katılan kişinin kendisi bir değer ifade ettiği için ve fikirlerine bu nedenle saygı duyulduğu için girişilen bir faaliyet olarak yapılmalıdır. İşte insanlar kendilerinin saygı duyulan kişiler olduklarına inandırıldıkları zaman yenilikler hakkında samimi duygularını belli edebilirler. Aksi takdirde karara



katılma olayı yönetimin kendi düşünce ve fikirlerine astları inandırmak için girişilen psikolojik bir hileden ileri geçmez. Bu nedenle de, yenilikle ilgili kararlara katılmadan yönetimin beklediği mucize gerçekleşmeyecek ve hayal kırıklığı meydana gelebilecektir. O halde karara katılma çok dikkatli ve samimi olarak yürütülmesi gereken bir araçtır (Eren, 2001: 237).

### **Destekleme**

Değişiklik uygulamalarına gösterilen direncin bir nedeni de, kişilerin yönetime karşı duydukları güvensizlik ve yeni uygulamalardan kaynaklanan endişe ve korku olabilir. Bu süreçte kişilerin yeni durumlara uyumlarını kolaylaştırmak için, yönetim destekleyici faaliyetlere yönelebilir. Uyum sorunları olan bireylere moral izinleri vermek veya kişilere yeni beceriler kazandırmak gibi çeşitli destekleme faaliyetleri uygulanabilir (Tüz, 2004: 73).

### **Pazarlık ve Anlaşma**

Bu yöntemde direnç gösteren kişilere pazarlık sistemiyle çeşitli ödüller verilebilir. Özellikle direnç gösterecek tarafın güçlü olduğu ve yeni uygulamada kaybetme ihtimalinin bulunduğu durumlarda uygulanır. Örneğin; disiplin cezası uygulamalarında yapılan bir değişikliğin daha kolay kabul edilmesi için sendikaya belirli bir ücret artışı teklif edilebilir (Sabuncuoğlu, 2001: 73).

### **Taviz Verme**

Bu yöntemde yönetim, değişikliğe direnç gösteren kişilere karşı tavizler vererek katılımlarını sağlayabilir. Değişiklik uygulamalarında, önemli görevleri bu kişilere vererek masrafsız bir şekilde onlardan yararlanılabilir (Tüz, 2004: 74).

### **Tehdit ve Baskı**

Başka yöntemlerin uygulanma olanağının olmadığı durumlarda yöneticiler, güç ve yetki kullanarak, değişikliklerin kabul edilmesini zorlayabilirler. Özellikle değişikliklerin acilen uygulanması gereken durumlarda kullanılan bir yöntemdir (Tüz, 2004: 74).

## **Eğitim Örgütlerinde Değişime Direnme**

Toplumsal ve ekonomik değişme ile birlikte eğitimin ve eğitim kurumunun rolleri değişmektedir. Eğitim ve değişme arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusudur. Birincisi, eğitim hem toplumdaki değişmelerden etkilenir ve bu değişmelere göre kendini yeniden düzenlemek zorundadır. İkinci olarak ise, eğitim toplumun yenileşmesine öncülük etme durumundadır. Zira eğitim örgütleri, çıktıları yoluyla diğer sistemleri etkileme şansına sahiptir (Özdemir, 2000: 26).

Yaşanan ekonomik, teknolojik ve kültürel değişmelerle birlikte farklılaşan bireysel ihtiyaçlar ve insanların eğitime olan taleplerinin artışı, eğitim örgütlerini değişmeye ve rollerini yeniden gözden geçirmeye zorlamaktadır. Toplumdaki sosyal, politik ve ekonomik değişmelerden etkilenen eğitim kurumu ve yöneticisinin, aynı hızla uyum göstermesi gerekmektedir. Eğitim sisteminin temel işlevi, bireylerin topluma uyumunu sağlamak, onları işe ve yaşama hazırlamak olduğuna göre eğitim, toplumun diğer sistemlerinden ne çok geri ve ne de çok ileri olamaz. Teknik alanlardaki önemli değişme ve gelişmeler, özellikle eğitimci ve okul yöneticilerinin görüş ve fikirlerinde de aynı derecede değişmeleri zorunlu kılar. Bir okul yöneticisinin en belirgin ve önemli rolü, bu değişim ve gelişmelere göre gerekli öğretimi sağlamaktır (Kulu, 2007: 28).

Örgütler, bir çevre içinde faaliyet gösteren ve çok sayıda alt sistemden oluşan bir bütündür. Çevre koşulları sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Özellikle, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler sonucu, bilgi birikimi önemli boyutlara ulaşmıştır. Sürekli değişim, hızla gelişen bilgi ve teknolojinin hem nedeni, hem de sonucu olmaktadır. Bu durum, diğer örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütlerini de içinde bulunduğu çevreye giderek daha bağımlı olmaya, çevreyle daha fazla iletişim ve etkileşime geçmeye ve ona uymaya zorlamaktadır. Bu nedenle, eğitim kurumları, gerek kendi içyapılarından gerekse çevreden kaynaklanan çeşitli etkenler yüzünden, sürekli değişme ve yenileşme ihtiyacıyla karşı karşıya kalmaktadırlar (Çalık, 2003: 541).

Eğitim sistemini sosyal, politik ve ekonomik sistemlerden soyutlayarak ele almak olanaklı değildir. Eğitim sistemi sosyal, politik ve ekonomik sistemlerle iç içe işleyen bir sistemdir. Bu sistemlerden etkilendiği gibi ürettiği bilim ve teknoloji yoluyla da bu sistemleri etkiler. Karşılıklı bu etkileşim de yine, eğitim sisteminin ve örgütlerinin diğer

sistemlerde meydana gelen değişmelere yerinde ve zamanında uyarlanmalarını gerekli kılar (Kulu, 2007: 15).

Özellikle ekonomik ve politik değişimlerle birlikte devletin okullar üzerindeki etkisinin giderek azalması, okulları çevredeki ekonomik ve yerel güçler ile ailelerin istek ve beklentilerine karşı daha duyarlı olmaya zorlamıştır. Diğer yandan ailelerin ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarının okulların finansmanında giderek daha fazla yük üstlenmeleri, aynı zamanda okullara daha fazla müdahale etme hakkını kendilerinde görmelerine yol açmıştır. Bu durum okulların velilerle, ekonomik ve yerel örgütlerle daha sıkı işbirliği içerisinde olmasını, birçok önemli kararda onların katılımını sağlamasını da beraberinde getirmiştir (Çolakoğlu, 2005: 66).

Eğitimde yenileşme hareketlerinin ilk aşaması, geçmiş uygulamaların gözden geçirilmesi ve eksikliklerin belirlenmesidir. Bu aşama, eğitimde değişmeye niçin ihtiyaç duyulduğu sorusuna cevap oluşturur. Bu aşamada elde edilen bulgulara dayanılarak, eğitimde değişmenin niçin yapıldığı ilgili taraflara anlatılmalıdır. Yenileşmeye niçin ihtiyaç duyulduğunun taraflarca açıkça bilinmesi gerekmektedir. Çünkü bir birlik havası ve takım ruhu oluşturamayan değişiklik yapma girişimlerinin başarılı olma şansları yok gibidir (Özdemir, 2000: 28).

Eğitim sisteminde yenileşme, bir değişmeyi gerektirir. Öğretmenin uygun görmediği değişmeyi yapmak oldukça zordur. Bu nedenle, okul sisteminde görevli olanların uygun bulmadığı, benimsemediği stratejiyi saptamak hatalı olur. Ayrıca yenilemenin gerektirdiği yeterlikler de çok önemlidir. Gerekli yeterlik kazandırılmamış bir kadro ile strateji uygulaması beklenen sonucu vermez (Taymaz, 2003: 64).

Eğitimde yenileşmenin başarısız olmasının bir nedeni, eğitimciler ve velilerin değişmeyi istememeleri, bilmemeleri veya anlamamalarıdır. Değişmenin çok karmaşık olması da değişmenin başarısına etki eden önemli bir faktördür (Özdemir, 2000: 28). Başarılı yenilikler yapabilmek için, yeniliği gerçekleştirecek personelin bu yeniliği (değişmeyi) anlamış olması gerekir.

Eğitim artık eskisi gibi okulun duvarları içerisinde yürütölen bir etkinlik olmaktan çıkmış, okul çevresindeki çeşitli grupların katılımı ile etkileşim içerisinde yürütölen karmaşık bir uğraşı durumuna gelmiştir. Bu farklılaşma eğitim örgütlerinin yapı ve gerekse işleyişinde değişim ihtiyacını da beraberinde getirmiştir (Çolakoğlu, 2005: 64).

Eğitimde yapılacak değişmelerde de öğretmenlerin bilgi, beceri ve değişmeye karşı duyduğu ihtiyacın bilinmesi gerekmektedir. Genellikle eğitimde yapılan ya da yapılacak olan değişikliklerde işin program, araç gereç boyutu üzerinde durulmakta ama insan boyutu ihmal edilmektedir. Örneğin Dünya Bankasının kredileri ile gerçekleşen bazı projelerde alınan araç-gereçlerin ya hiç kullanılmaması ya da optimal kullanılmaması ile ilgili iddialar (Örneğin; Adem, 1995) bu görüşü desteklemektedir (Özdemir, 2000: 29).

Değişme sadece bir kesime bırakılmamalıdır. Yöneticiler, öğretmenler, veliler, öğrenciler ve kamuoyunun gönüllü değişme ajanı olması teşvik edilmelidir. Değişme sürecine katılanların değişmeye bakış açıları anlaşılmalıdır. Değişmenin insan tarafı genellikle ihmal edilmektedir. Eğer değişme, değişme sürecine katılacak olan herkes tarafından tam olarak anlaşılmamış ise başarısız olacaktır. Değişmenin başlatıcıları eğitimde taraf olan herkesin destek ve katkısını almalıdır. Bazen çok küçük ayrıntılar bile bir yeniliğin iyi anlaşılmasına ve başarısız olmasına neden olabilir (Özdemir, 2000: 29).

Schlechty (2005) eğitim örgütlerinin değişim sürecinde liderin önemine vurgu yapmaktadır. Bu önerilerin değişime direnmenin önlenmesi açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Çünkü liderler insanlara diğer liderlerin veremeyeceği ilhamı verir. Liderlerin ana görevleri arasında, onları takip edenleri, korku ve belirsizliğe rağmen, geleceğe odaklamak ve hedefler konusunda ısrarcı olmalarını sağlamak vardır. Vizyon, değişimde yer alan herkes tarafından paylaşılmalıdır. Paylaşılan bir vizyon olmadığında katılanlar arasında güvensizliğin ortaya çıkması ve gruplar arasında hizipçiliğin çıkması kesindir. Fikirlerden ziyade kişilere bağlı olan değişim girişimlerinde, sadakatsizlik ve belirsizlik kısa dönemli düşünmeye ve çıkar hesaplarına yol açar. Değişim liderleri attıkları adımların stratejik adımlar olmasına önem verirler. Sadece kısa zamanlı etkiler ortaya çıkarmaya yönelik adımlardan çok, hedeflenen geleceğe yaratmak için adımlar atarlar. Bu konuları başarmak için, değişim liderleri şu durumlara hazırlanmalıdırlar (Schlechty, 2005: 178):

- Kendisini takip edenlerin, değişim ihtiyacını net bir şekilde anlamalarını sağlamak; her biri için değişimin ne anlama geldiğinin resmini çizmek ve değişim için bir an önce harekete geçme hissi yaratmak. Geleceğe odaklanma bu sayede gerçekleştirilir.

- İnsanları peşinden sürüklemek ve onların örgütsel ve grup amaçları doğrultusunda çalışmalarını sağlamak, liderliğin belirleyici özelliğidir.

Eğitim örgütlerinin değişim hareketleri, temelde üç aşamadan geçmektedir. Birinci aşama, geçmiş uygulamaların gözden geçirilmesi ve eksikliklerin belirlenmesidir. Bu aşamada, eğitimde değişmeye niçin ihtiyaç duyulduğu sorusuna cevap aranır. Değişmenin niçin yapıldığı ilgili taraflara anlatılır ve bir birlik duygusu oluşturulur. İkinci aşamada, yeniden düzenlemeler yapılır. Üçüncü aşamada ise, eski ile yeninin mücadelesi başlar. Bu aşamaları gerçekleştirmekte olan eğitim örgütlerini değişimde etkisiz kılan iki nedenden söz edilebilir. Bu nedenlerden birincisi, mevcut değerleri koruma adına yeni değerlerin dışlanmasıdır. İkinci neden ise, eğitimde uygulanan değişim modellerinin ve kullanılan dilin çoğunlukla, iş dünyası çıkışlı olması sonucu, bu değişim denemelerinin eğitimin özgün yapısına uymaması olarak belirtilebilir (Çalık, 2003: 548).

Eğitimde yenilik girişimine ilişkin sorunlardan biri yeniliklerin benimsenme ve uygulanma dereceleridir. Gerekli önlemler alınmadan yapılan değişikliklerde, örgüt üyeleri yönetime karşı hoşnutsuzluk ve kızgınlık gösterecekler, en yakın gözetmenler ile tartışma ve sürtüşmeye girecekler, işlerini bilerek aksatacaklar, işbirliği yapmayacak ve değişime karşı direnç göstereceklerdir. Okul yöneticisi, değişikliğin tehlikeleri karşısında uyanık olmalıdır (Bursalıoğlu, 2002: 145-154).

Eğitim örgütlerinde, örgütsel düzeyde değişime direncin azaltılması, etkili bir yönetim ve liderlik gerektirir. Örgütsel düzeyde değişime direnmeye neden olan etkenler, önceden belirlenmeli ve olumsuz yönleri giderilmelidir. Değişimin başarılması bir ekip işidir ve örgütün tüm düzeylerinde güçlü bir yönetim becerisi gerektirir. Bu amaçla, eğitim örgütlerinde, değişime direnmeyi azaltmak için şu önerilerde bulunulabilir (Lunenburg ve Ornstein, 1996; akt. Çalık, 2003: 547):

1. Değişme ve yenileşme süreci, işbirliğine dayalı bir çaba olarak algılanmalıdır.
2. İnsanların değişime direneceği gerçeği daima göz önünde bulundurulmalıdır.
3. Değişimde zamanlama son derece önemlidir. Değişimin doğru zamanda yapılması, başarı şansını yükseltir.
4. Değişim bir anda olup biten bir olay değil, sabır isteyen bir süreçtir.

5. Değişimi teşvik edici faktörler ve ödüllendirme, değişimin başarısını kolaylaştırır.
6. Eğitim ve teknik yardım, değişim sürecinde işgörenlerin yükünü hafifletebilir.
7. Değişime ilişkin öncelikler ve değişimin misyonu belirlenmelidir.
8. Değişim sürecinde karşılaşılabilecek güçlükler ve riskler göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırma bulguları göstermiştir ki okuldaki değişim programlarının başarılı olmasında öğretmenlerin merkezi bir rolü vardır. Bu açıdan öğretmenlerin öncelikle değişim için yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin uygun görmediği ve benimsemediği bir değişimi gerçekleştirmek oldukça zordur. Bu nedenle değişime karar verirken, öncelikle bu sürece öğretmenleri de katmak gerekir. Ayrıca, değişime öğretmenlerin değer vermesi için değişimin amaçları ile öğretmenlerin amaçlarının uyuşmasının sağlanması gerekir. Bu sağlanamaz ise değişimin uygulanması sembolikleşir ya da değişim bir direnç ile karşılaşır (Erdoğan, 2000: 141).

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin analizinde kullanılan istatistik işlemler açıklanmıştır.

#### Araştırma Modeli

Bu çalışma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2002: 81). Araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumlarına ilişkin varolan durum anket yoluyla elde edilen veriler kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

#### Evren ve Örneklem

##### Evren

Araştırma evrenini, Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. 2007-2008 öğretim yılı verilerine göre araştırma evrenindeki okul ve öğretmen sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

*2007-2008 Öğretim Yılı Ankara Merkez İlçelerindeki İlköğretim Okullarının ve Bu Okullarındaki Öğretmenlerin Sayıları (MEB, 2009)*

İlçe Adı	Okul Sayısı		Öğretmen Sayısı	
	n	%	n	%
Altındağ	70	13	2370	11
Çankaya	109	19	3948	18
Etimesgut	41	7	1937	9
Gölbaşı	36	6	574	3
Keçiören	73	13	4101	19
Mamak	98	17	2783	13
Sincan	57	10	2577	12
Yenimahalle	86	15	3316	15
Toplam	570	100	21606	100

Tablo 3'teki dağılım incelendiğinde, 2009-2010 öğretim yılı verilerine göre Ankara ili merkez ilçelerindeki 561 ilköğretim okulunda 21606 öğretmen görev yapmaktadır. Okul sayısının en fazla olan ilçeler Çankaya ve Mamak; okul sayısının en az olan ilçeler ise Gölbaşı ve Etimesgut'tur. Öğretmen sayılarına bakıldığında bayan öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlerin sayısının iki katından fazla olması dikkat çekicidir. İlçelere göre öğretmen sayıları incelendiğinde öğretmen sayısı en fazla olan ilçeler Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle; öğretmen sayısı en az olan ilçeler ise Gölbaşı ve Etimesgut'tur.

### Örneklem

Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmasında zaman ve ekonomik açıdan zorluk yaşanacağından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırma örneklemini random örnekleme tekniği ile belirlenmiş 256 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya örnekleminde yer alan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4.

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem ve Branş Değişkenlerine Göre Dağılımı*

Değişkenler	Kategoriler	N	%
1. Cinsiyet	1. Kadın	174	68.8
	2. Erkek	79	31.2
2. Kıdem	1. 1-5 yıl	37	14.8
	2. 6-10 yıl	59	23.6
	3. 11-15 yıl	78	31.2
	4. 16-20 yıl	49	19.6
	5. 21 yıl ve üzeri	27	10.8
3. Branş	1. Sınıf Öğretmeni	91	36.1
	2. Branş Öğretmeni	161	63.9
<i>Genel Toplam</i>		256	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 63'ü kadın (n=133) ve % 37'si erkek (n=78) öğretmenlerden oluşmaktadır. Kıdem değişkenine ilişkin dağılım incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem gruplarına yakın düzeylerde dağıldıkları görülmektedir. Bununla birlikte 11-15 yıl (% 29.7) ve 16-20 yıl (% 25.4)



kıdem grubundaki öğretmenlerin oranı diğer gruplardan biraz daha yüksek iken, 1-5 yıl (% 13.9) ve 21 yıl ve üzeri (% 12) kıdem gruplarındaki öğretmenlerin oranı diğer gruplardan daha düşüktür. Öğretmenlerin branşlarına ilişkin oranlar incelendiğinde, branş öğretmenlerinin oranının (% 56.7) sınıf öğretmenlerinin oranından (% 43.3) fazla olduğu görülmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançları belirlenmesi amacıyla Schommer (1998) tarafından geliştirilen ve ülkemizdeki uyarlaması Karhan (2007) tarafından yapılan Epistemolojik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin değişime direnme tutumlarını ölçmek amacıyla Oreg (2006) tarafından geliştirilen Değişime Direnç Ölçeği (DDÖ) kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir.

### ***Epistemolojik İnanç Ölçeği***

Schommer (1998)'in kendinden önceki araştırmacıların, özellikle de Perry'nin görüşme yöntemi ile yürüttüğü çalışmalarından yola çıkarak geliştirdiği Epistemolojik İnanç Ölçeği, 27'si ters kodlamayı gerektiren toplam 63 önermeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki önermeler yüzeysel (naive) epistemolojik inançlara sahip bireylerin katılacağı ifadelerdir (Schommer, 1990:499). Dolayısıyla ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin yüzeysel inançlara sahip oldukları, düşük puanlar ise sofistike inançlara sahip oldukları anlamına gelmektedir.

Özgün ölçeğin test-tekrar-test güvenilirliği “.74” ve ölçeği oluşturan maddelerin madde toplam korelasyon katsayıları “.63” ile “.85” arasında değişmektedir (Schommer, 1993, 407).

Tablo 5

*Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler*

Boyut	Madde no	Madde toplam korelasyon katsayıları	Cronbach Alfa Güvenirlik katsayıları
Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir.	e1	.69	.95
	e2	.38	
	e3	.90	
	e4	.78	
	e5	.90	
	e6	.78	
	e7	.79	
	e8	.72	
	e9	.89	
	e10	.93	
	e11	.93	
	e12	.40	
	e13	.30	
	e14	.93	
	e16	.36	
	e17	.70	
	Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir.	e18	
e19		.60	
e20		.69	
e21		.59	
e22		.65	
e23		.51	
e24		.51	
e25		.54	
e26		.56	
e27		.41	
e28		.40	
Bilgi Tek ve Kesindir.	e29	.44	.76
	e30	.53	
	e31	.46	
	e32	.35	
	e33	.55	
	e34	.47	
	e35	.36	
	e36	.35	
	e37	.42	
	e38	.25	
<i>Tüm Ölçek</i>			.88

Karhan (2007) tarafından “Epistemolojik İnanç Ölçeği”nin üniversite öğrencileri ve yetişkinler için kullanılan formunun (Schommer, 1998) Türkçeye çevrilmesi dolayısıyla önce dilsel eşdeğerlik çalışması yürütülmüş, ölçeğin Türkçe formunun dilsel ve kültürel eşdeğerliği ve yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu görüldükten sonra

ölçek “öğretmen” deneklere yönelik olacak şekilde uyarlanmıştır. Bu amaçla 8 maddede değişiklik yapılmıştır. Bu maddelerin çoğunda “bir ders kitabı” , “(okuduğunuz) ders kitabı” ifadeleri “okuduğunuz kitap” olarak değiştirilmiştir. Aşağıda iki örnek madde verilmiştir:

Orijinal çeviri: “*Bir ders kitabından* edineceğiniz bilgilerin hemen hemen tümünü ilk okuyuşta edirsiniz.”

Öğretmenlere uyarlanmış çeviri: “*Bir kitaptan* edinebileceğiniz bilgilerin hemen hemen tümünü ilk okuyuşta edirsiniz.”

Orijinal çeviri “*Bir ders kitabındaki* yeni fikirlerle, o konu hakkında önceden bildiklerinizi birleştirmeye çalışırsanız kafanız karışacaktır.”

Öğretmenlere uyarlanmış çeviri “*Okuduğunuz kitaptaki* yeni bilgilerle, o konu hakkında önceden bildiklerinizi birleştirmeye çalışırsanız kafanız karışacaktır”

Karhan (2007) tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi çalışmaları sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Birinci faktör “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” şeklinde adlandırılmıştır. Bu faktörde 17 madde (m1-m17) yer almıştır. İkinci faktör “öğrenme çabaya bağlı değildir” şeklinde adlandırılmıştır. Bu boyutta 11 madde (M18-m28) yer almıştır. Üçüncü boyut ise “bilgi tek ve kesindir” şeklinde adlandırılmıştır ve bu boyutta 10 madde yer almıştır. Güvenirlik alpha değeri, 16 ters ifade edilmiş, 1’i olumlu ifade edilen toplam 17 oluşan birinci faktör için “,72”, 11 maddeden oluşan ikinci faktör için “,68”, 10 maddeden oluşan üçüncü faktör için “,67” ve tüm ölçek için yine “,67”dir.

Epistemolojik İnanç Ölçeğinin bu tez kapsamında güvenilirliğinin hesaplanması için Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı ve madde toplam korelasyon katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Tablo 5’te görüldüğü gibi, ölçekte yer alan alt boyutların güvenirlilik katsayısı .76 ile .95 arasında değişmektedir. Tüm ölçeğe ait cronbach alfa katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte sadece bir maddenin (M15), Madde Toplam Korelasyon Katsayısı .30 altında çıktığı için ölçekten çıkarılmıştır. Böylece başlangıçta 38 olan madde sayısı 37’ye düşürülmüştür. Bu sonuçlar Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstergesi olarak kabul edilebilir.

### *Değişime Direnç Ölçeği*

Öğretmenlerin değişime direnme tutumlarını ölçmek amacıyla Oreg (2006) tarafından geliştirilen “Değişime Direnç Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek herhangi bir meslek grubuna yönelik olarak geliştirilmemiş ve genel olarak örgüt ortamında bireylerin değişime direnç tutumlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir.

Değişime Direnme Ölçeği 17 maddeden oluşan beşli, Likert tipi bir veri toplama aracıdır. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar birincisi “Rutini arama”dır ve beş maddeden oluşmaktadır. İkinci alt boyut “duygusal tepkiler”dir ve dört maddeden oluşmaktadır. Üçüncü alt boyut “kısa dönemli düşünme”dir ve dört maddeden oluşmaktadır. Dördüncü boyut ise “bilişsel katılık” olarak adlandırılmıştır ve dört maddeden oluşmaktadır.

Tablo 6  
*Değişime Direnç Ölçeğinin Güvenirlilik Analizlerine İlişkin Değerler*

Boyut	Madde no	Madde toplam korelayon katsayıları	Cronbach Alfa Güvenirlilik katsayıları
Rutini Arama	d1	.61	.73
	d2	.36	
	d3	.58	
	d5	.542	
Duygusal Tepki	d6	.58	.73
	d7	.63	
	d8	.46	
Kısa Vadeli Düşünme	d9	.44	.83
	d10	.62	
	d11	.70	
	d12	.63	
Bilişsel Katılık	d13	.68	.63
	d14	.30	
	d15	.40	
	d16	.49	
	d17	.31	
<i>Tüm Ölçek</i>			.89

Değişime Direnme Ölçeğinin güvenirliliğinin hesaplanması için Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 6’da görüldüğü gibi, ölçekte yer alan alt boyutların güvenirlilik katsayısı .83 ile .63 arasında

değişmektedir. Tüm ölçeğe ait cronbach alfa katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci boyutundaki bir madde Madde Toplam korelasyon Katsayısı .30 altında çıktığı için ölçekten çıkarılmıştır. Bu nedenle başlangıçta 17 olan madde sayısı 16'ya düşürülmüştür. Değişime Direnme Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin bu değerler veri toplama aracının ölçüm güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS 15.00 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizi frekans, yüzde ve aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine dayalı olarak yapılmıştır.

Betimsel bulgulara ait aritmetik ortalamaların yorumlanmasında aşağıdaki aralıklar dikkate alınmıştır (Özdamar, 2003: 32).

<u>Aritmetik ortalama</u>	<u>Aralıklar</u>
Hiçbir Zaman	1.00 - 1.79
Çok Az	1.80 - 2.59
Arasıra	2.60 - 3.39
Genellikle	3.40 - 4.19
Her Zaman	4.20 - 5.00

Katılımcıların cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre epistemolojik inançlarının ve değişime direnme tutumlarının karşılaştırılmasında t test ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Cinsiyet gibi iki alt kategorili (kadın-erkek) değişkenlerin karşılaştırılmasında t testi kullanılmıştır. Kıdem gibi alt kategori sayısı üç veya daha fazla olan değişkenlerin karşılaştırılmasında ANOVA analizi yapılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılığın ortaya çıktığı karşılaştırmalarda, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Epistemolojik inançlar ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) ve yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için Çoklu Regresyon Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumlarına ilişkin algılarını ve bunlar arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan analizlerin sonuçları verilmiştir. Bulguların sunumunda öncelikle cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalara ilişkin bulgular verilmiştir. Daha sonra epistemolojik inançlar ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için yapılan korelasyon analizi sonuçları ve epistemolojik inançların değişime direnmeyi yordayıp yordamadığının belirlenmesi için yapılan regresyon analizi bulguları verilmiştir.

#### **Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular:**

Öğretmenlerin epistemolojik inançları üç alt boyutta incelenmiştir. Bunlar: (1) “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir”, (2) “Öğrenme çabaya bağlı değildir”, (3) “Bilgi tek ve kesindir” alt boyutlarıdır. Öğretmenlerin epistemolojik inançları bu alt boyutlara ilişkin olarak, frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerlerine dayalı olarak incelenmiştir (Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9).

Epistemolojik İnançların “*Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir*” boyutuna ilişkin olarak Tablo 7’deki oranlar incelendiğinde, cevapların “katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Epistemolojik inanç ölçeğinden alınan düşük puan gelişmiş epistemolojik inanca sahip olma, yüksek puan ise geleneksel epistemolojik inançlara sahip olma anlamına gelmektedir. Ancak “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” boyutundaki maddeler gelişmiş epistemolojik inançlara ilişkin olduğundan bu boyuttaki maddeler tersine kodlanmıştır. Dolayısıyla bu boyuttaki maddelere düşük düzeyde katılım geleneksel epistemolojik inançlara sahip olma, yüksek puan ise gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olma anlamına gelmektedir.

Tablo 7.

*Epistemolojik İnançların “Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir” Boyutuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri*

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Zor kavramları, genellikle dikkati dağıtan dış etmenlerden kurtulduğunuzda ve gerçekten konsantre olduğunuzda anlayabilirsiniz.	14	5.7	13	5.3	41	16.6	105	42.5	74	30.0	2.14	1.08
2. Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmek zorundadır.	7	2.9	10	4.1	31	12.7	95	38.8	102	41.6	1.88	.98
3. Çoğu zaman, uzmanların önerileri bile sorgulanmalıdır.	12	5.1	11	4.7	39	16.6	114	48.5	59	25.1	2.16	1.02
4. Akıllı olmak, soruların cevaplarını bilmek değil, cevapların nasıl bulunacağını bilmektir.	4	1.7	6	2.5	27	11.3	87	36.4	115	48.1	1.73	.88
5. Okuduğum kitabın bölümleri arasında, hatta değişik derslerdeki bilgiler arasında bağlantı kurmak için elimden geleni yaparım.	8	3.3	11	4.6	28	11.6	122	50.6	72	29.9	2.01	.95
6. Çok başarılı insanlar, öğrenme yeteneklerini nasıl geliştireceklerini keşfetmişlerdir.	5	2.0	8	3.2	23	9.3	110	44.4	102	41.1	1.81	.88
7. Bugünün gerçekleri yarının masalları olabilir.	13	5.4	32	13.3	55	22.9	89	37.1	51	21.2	2.45	1.13
8. Ayrıntıları unuttuğu halde, yine de okuduğu metinden yeni fikirler çıkarabiliyorsa, ben o kişinin zeki olduğunu düşünürüm.	3	1.2	22	9.0	72	29.4	99	40.4	49	20.0	2.31	.93
9. Otoritelerin fikir birliğine varamadıkları konular üzerinde düşünmenin zihnimi açtığını düşünüyorum.	6	2.4	16	6.5	72	29.1	113	45.7	40	16.2	2.33	.90
10. Konuya aşına iseniz, ders kitabındaki bilginin doğruluğunu değerlendirmelisiniz.	3	1.2	21	8.5	47	19.0	123	49.8	53	21.5	2.18	.91
11. Bilimsel çalışmanın en önemli yanı yaratıcı özgün düşünmedir.	4	1.6	15	6.1	25	10.2	95	38.9	105	43.0	1.84	.95
12. Bir ders kitabını anlamanın iyi bir yolu, kitaptaki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemenizdir.	7	2.9	18	7.4	76	31.4	94	38.8	47	19.4	2.36	.97
13. Bir cümlenin hangi durumda kullanıldığını bilmiyorsanız, size çok az şey ifade eder.	6	2.4	13	5.2	35	14.1	121	48.8	73	29.4	2.02	.93
14. Ders kitabının bir bölümünü yeniden okuyacak zamanı bulursam, ikinci okuyuşta daha çok şey anlarım.	9	3.7	22	9.0	52	21.2	103	42.0	59	24.1	2.26	1.04
16. Bir kimse bir şeyi kısa bir süre içinde anlayamıyorsa, çabalamaya devam etmelidir.	6	2.5	11	4.5	33	13.5	109	44.7	85	34.8	1.95	.94
17. Ölüm dışında hiçbir şey kesin değildir.	22	8.9	27	11.0	34	13.8	83	33.7	80	32.5	2.30	1.27
Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir Boyutu											2.02	0.67

Bu boyutta katılım düzeyinin en yüksek olduğu maddeler [m7] *Bugünün gerçekleri yarının masalları olabilir* ( $\bar{X}=2.45$ ), [m12] *Bir ders kitabını anlamanın iyi bir yolu, kitaptaki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemenizdir* ( $\bar{X}=2.36$ ) ve [m9] *Otoritelerin fikir birliğine varamadıkları konular üzerinde düşünmenin zihnimi açtığını düşünüyorum* ( $\bar{X}=2.33$ ) maddeleridir.

Katılımı düzeyinin en düşük olduğu maddeler ise [m4] *Akıllı olmak, soruların cevaplarını bilmek değil, cevapların nasıl bulunacağını bilmektir* ( $\bar{X}=1.73$ ), [m11] *Bilimsel çalışmanın en önemli yanı yaratıcı özgün düşünmedir* ( $\bar{X}=1.73$ ) ve [m6] *Çok başarılı insanlar, öğrenme yeteneklerini nasıl geliştireceklerini keşfetmişlerdir* ( $\bar{X}=1.81$ ) maddeleridir.

Bu boyuttaki tüm maddelere verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların görüşlerinin “az katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin gelişmiş bilim anlayışına sahip olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin bilim anlayışı pozitivist olmaktan çok postmodernist anlayışa uygun düşmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin bilginin kaynağının uzman ya da kitaplar olduğuna dair inançlarının ve öğrenme yeteneğinin doğuştan gelen bir özellik olduğuna dair inançlarının düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğrenme yeteneğinin gelişebileceğine ve kişinin kendisinin de bilgi üretebileceğine dolayısıyla uzmanların/bilenlerin de sorgulanabileceğine yüksek düzeyde inanmaktadırlar.

Yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni ilköğretim programına geçiş sürecinde öğretmenler öğrenmeyi öğrenme, bilgi kaynaklarının sorgulanması gerektiği gibi bilgilerle aşina olmaları, onların bu boyutta epistemolojik inançlarının daha sofistike çıkmasının nedeni olabileceği gibi, yeni programa geçişin kendisi öğretmenlerin epistemolojik inançlarının gelişerek daha sofistike bir hale gelmesine neden olmuş olabilir.

Bu bulgu, aynı ölçek kullanılarak Karhan (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla oldukça benzerdir. Karhan (2007) bu bulguya dayalı olarak yaptığı genel yorumda, öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin olarak sofistike inançlar taşıdıklarını belirtmiş ve henüz yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına geçiş döneminde olan ilköğretim okulları için bu bulgunun çok sevindirici olduğunu ifade etmiştir. Araştırmanın bu bulgusunun öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile ilgili daha önceden yapılan araştırmaların (Aksan ve Sözer, 2007; Deryakulu, ve Bıkmaz, 2003;



Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu, 2008; Eroğlu ve Güven, 2006) sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutunda öğretmenlerin görüşlerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

*Epistemolojik İnançların “Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir” Boyutuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri*

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
18. Bir kişi bir sorunu anlamak için çok fazla uğraşırsa, büyük bir olasılıkla sonunda kafası karışacaktır.	29	11,7	71	28,6	82	33,1	47	19,0	19	7,7	2.82	1.11
19. Bir ders kitabındaki yeni fikirlerle, o konu hakkında önceden bildiklerinizi birleştirmeye çalışırsanız kafanız karışacaktır.	45	18,2	104	42,1	64	25,9	26	10,5	8	3,2	2.38	1.00
20. Belirsizlikten uzak, kesin bir yanıtı ulaşma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.	26	10,6	71	28,9	95	38,6	43	17,5	11	4,5	2.76	1.00
21. Zor bir problem üzerinde uzun bir süre sıkı çalışmak, sadece gerçekten zeki öğrencilerde olumlu sonuç verir.	49	19,7	88	35,3	58	23,3	39	15,7	15	6,0	2.53	1.15
22. Okulda “vasat” olan öğrenciler hayatlarının geri kalan kısmında da “vasat” olarak kalırlar.	74	29,7	98	39,4	51	20,5	23	9,2	3	1,2	2.13	.98
23. “Kendi kendine öğren/Kendin yap” türü kitaplar pek de işe yaramaz.	28	11,5	86	35,2	86	35,2	33	13,5	11	4,5	2.64	1.00
24. Fen derslerinin en iyi tarafı, pek çok problemin yalnızca bir doğru cevabının olmasıdır.	19	7,9	79	32,6	77	31,8	56	23,1	11	4,5	2.84	1.02
25. Kimi zaman, anlamasanız da öğretmenin verdiği yanıtları kabul etmek zorunda kalırsınız.	19	7,7	47	19,0	107	43,3	65	26,3	9	3,6	2.99	.95
26. Gerçekten zeki olan öğrenciler, okulda başarılı olmak için çok çalışmak zorunda değildirler.	23	9,3	82	33,1	76	30,6	62	25,0	5	2,0	2.77	.99
27. Bir ders kitabından edinebileceğiniz bilgilerin hemen tümünü ilk okuyuşta edirsiniz.	24	9,8	103	42,2	59	24,2	39	16,0	19	7,8	2.70	1.10
28. Kimi insanlar iyi öğrenenler olarak doğmuşlardır, kimileri ise öğrenme konusunda sınırlı yeteneğe sahiptirler.	10	4,0	41	16,6	93	37,7	81	32,8	22	8,9	3.26	.97
Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir Boyutu											2.76	0.69

Epistemolojik İnançların “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutuna İlişkin olarak Tablo 8’deki oranlar incelendiğinde, katılım düzeyinin en yüksek olduğu maddeler [m28] *Kimi insanlar iyi öğrenenler olarak doğmuşlardır, kimileri ise öğrenme konusunda sınırlı yeteneğe sahiptirler.* ( $\bar{X} = 3.26$ ), [m25] *Kimi zaman, anlamasanız da öğretmenin verdiği yanıtları kabul etmek zorunda kalırsınız.* ( $\bar{X} = 2.99$ ) ve [m24] *Fen derslerinin en iyi tarafı, pek çok problemin yalnızca bir doğru cevabının olmasıdır.* ( $\bar{X} = 2.84$ ) maddeleridir.

Katılım düzeyinin en düşük olduğu maddeler ise [m22] *Okulda “vasat” olan öğrenciler hayatlarının geri kalan kısmında da “vasat” olarak kalırlar.* ( $\bar{X} = 2.13$ ), [m19] *Bir ders kitabındaki yeni fikirlerle, o konu hakkında önceden bildiklerinizi birleştirmeye çalışırsanız kafanız karışacaktır.* ( $\bar{X} = 2.38$ ) ve [m21] *Zor bir problem üzerinde uzun bir süre sıkı çalışmak, sadece gerçekten zeki öğrencilerde olumlu sonuç verir.* ( $\bar{X} = 2.53$ ) maddeleridir.

“Öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutundaki maddelere katılımın “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Pozitivist bilim anlayışını temsil eden tipik önermeler olan *“insanların doğuştan belirli bir düzeyde yeteneğe sahip olduğunu”* ve *“pek çok problemin yalnızca bir doğru cevabı olduğu”* gibi maddeleri öğretmenler kısmen kabul etmektedirler. Bu bulgu öğretmenlerin kısmen geleneksel bilgi anlayışını kabul ettiklerini göstermekle birlikte, bazı açılardan da gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Bu bulgular Karhan (2007) yaptığı araştırma bulguları ile tutarlıdır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ölçeğin sofistike inançlar ifade eden ucuna daha yakındır. Bu bulgu Karhan (2007) tarafından öğretmenlerin öğrenmede çabanın sonuç vereceğine olan inançlarının, birinci alt boyuttaki (bireyin bilginin kaynağı olabileceğine, öğrenmenin öğrenilebileceğine ve öğrenme yeteneğinin zamanla gelişebilecek bir yetenek olduğuna ilişkin) inançları kadar sofistike olmasa da sofistike uca kayan bir ortalama değer olarak kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, aynen 1.alt boyutta olduğu gibi eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın temel kabullenmelerinden olan “öğrenme kişiye bağlıdır, kişi öğrenmek için çabalarsa öğrenme gerçekleşir” düşüncesi ile benzeşmektedir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerimiz yapılandırmacı

öğrenme yaklaşımına uygun öğrenme ortamları yaratılabilme yetkinliğine sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “bilgi tek ve kesindir” boyutunda öğretmenlerin görüşlerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 9.

*Epistemolojik İnançların “Bilgi Tek ve Kesindir” Boyutuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri*

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
29.Ders çalışırken kesin olan doğruları ararım.	13	5.2	45	18.1	79	31.9	87	35.1	24	9.7	3.26	1.03
30.Bilim adamları yeterince sıkı çalışırlarsa hemen her şeyin altında yatan gerçeği bulabilirler.	14	5.8	44	18.2	88	36.4	78	32.2	18	7.4	3.17	1.00
31.İyi bir öğretmenin görevi, öğrencilerinin doğru yanıtı giden yoldan uzaklaşmalarını sağlamaktır.	21	8.5	22	8.9	70	28.3	97	39.3	37	15.0	3.43	1.11
32.Bilimsel çalışmanın en önemli yanı hatasız ölçüm ve dikkatli çalışmadır.	8	3.3	19	7.8	75	30.6	117	47.8	26	10.6	3.55	.90
33.Gerçek değişmezdir.	33	13.9	52	21.8	83	34.9	49	20.6	21	8.8	2.89	1.15
34.Bilim adamları eninde sonunda gerçeklere ulaşırlar.	12	4.9	39	15.9	110	44.7	71	28.9	14	5.7	3.14	.92
35.Başarılı öğrenciler çabuk kavrarlar.	7	2.8	17	6.9	66	26.8	135	54.9	21	8.5	3.59	.85
36.Derslerini titizlikle planlayan ve planına sadık kalan öğretmenleri gerçekten takdir ederim.	13	5.3	18	7.3	60	24.3	94	38.1	62	25.1	3.70	1.08
37.Bir insanın okuldan ne kadar yararlandığı, daha çok öğretmenin kalitesine bağlıdır.	8	3.3	25	10.3	84	34.6	84	34.6	42	17.3	3.52	1.00
38.Pek çok sözcüğün açık ve net tek bir anlamı vardır.	18	7.3	80	32.5	83	33.7	54	22.0	11	4.5	2.84	1.00
Bilgi Tek ve Kesindir Boyutu											3.29	0.56

Epistemolojik inançların “bilgi tek ve kesindir” boyutuna ilişkin olarak Tablo 9’daki oranlar incelendiğinde, katılım düzeyinin en yüksek olduğu maddeler [m36] *Derslerini titizlikle planlayan ve planına sadık kalan öğretmenleri gerçekten takdir ederim.* ( $\bar{X}=3.70$ ), [m35], *Başarılı öğrenciler çabuk kavrarlar.* ( $\bar{X}=3.59$ ) ve [m32] *Bilimsel çalışmanın en önemli yanı hatasız ölçüm ve dikkatli çalışmadır.* ( $\bar{X}=3.55$ ) maddeleridir.

Katılım düzeyinin en düşük olduğu maddeler ise [m38] *Pek çok sözcüğün açık ve net tek bir anlamı vardır.* ( $\bar{X} = 2.84$ ), [m33] *Gerçek değişmezdir.* ( $\bar{X} = 2.38$ ) ve [m34] *Bilim adamları eninde sonunda gerçeklere ulaşırlar.* ( $\bar{X} = 2.53$ ) maddeleridir.

Araştırmaya katılan öğretmenler “Bilgi tek ve kesindir” boyutundaki on maddeden beşine “katılıyorum” ve beşine “kısmen katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bu boyuttaki maddelere öğretmenlerin katılmaları geleneksel bilim anlayışına sahip olduklarını, kısmen katılmaları ise gelişmiş bilim anlayışına kısmen sahip olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Karhan (2007) da bu boyutta benzer sonuçlara ulaşmış ve öğretmenlerin bu boyuttaki maddelere katılım düzeyinin yüksek olduğunu belirtmiş ve bilginin kaynağının, yani kitabın, bilen (uzmanın, öğretmenin) sorgulanmasının yaygın olmadığı toplumumuzda bu durum kültürel kaynaklı olabileceğini ifade etmiştir. Bu boyutta yer alan 31. madde doğrudan öğretmenin rolüne ilişkindir: “İyi bir öğretmenin görevi, öğrencilerinin doğru yanıtı giden yoldan uzaklaşmalarını sağlamaktır” maddesine öğretmenlerin katıldıkları görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin sınıf ortamındaki rolü konusunda geleneksel düşüncelerini ve yüzeysel epistemolojik inançlara sahip olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin bilgiyi oluşturma, öğrenmeyi öğrenme, öğrenmede çabanın rolü konusunda gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmalarına rağmen, öğretmenin öğrenme ortamlarını düzenleme, öğrenmeyi destekleme konusunda hala geleneksel kalıplara sahip olduklarını göstermektedir.

Bu bulgular aynı zamanda öğretmen adaylarının epistemolojik inançları üzerinde yapılan araştırmaların (Aksan ve Sözer, 2007; Deryakulu, ve Bıkmaz, 2003; Deryakulu ve Büyükoztürk, 2005; Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu, 2008; Eroğlu ve Güven, 2006) sonuçlarıyla büyük ölçüde tutarlıdır.

### **Öğretmenlerin Değişime Direnme Tutumlarına İlişkin Bulgular:**

Öğretmenlerin değişime direnme tutumları dört alt boyutta incelenmiştir. Bunlar: (1) Rutini arama, (2) Duygusal tepki, (3) Kısa vadeli düşünme ve (4) Bilişsel katılık, alt boyutlarıdır. Öğretmenlerin değişime direnme tutumları bu alt boyutlara ilişkin olarak ve frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerlerine dayalı olarak incelenmiştir (Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13).

Tablo 10.

*Değişime Direnme Ölçeğinin “Rutini Arama” Boyutuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri*

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Genellikle değişimin olumsuz bir şey olduğunu düşünürüm.	96	37.6	88	34.5	41	16.1	20	7.8	10	3.9	2.06	1.10
2. Rutin bir günü beklenmedik olaylarla dolu bir güne tercih ederim.	32	12.6	74	29.1	91	35.8	39	15.4	18	7.1	2.75	1.08
3.Yeni ve farklı şeyler denemektense aynı eski şeyleri yapmayı tercih ederim.	55	21.7	113	44.7	63	24.9	18	7.1	4	1.6	2.22	.92
4.Sürpriz yaşamaktansa sıkılmayı tercih ederim.	73	28.6	113	44.3	53	20.8	14	5.5	2	.8	2.05	.89
<b>Rutini Arama Boyutu</b>											2.34	0.76

Tablo 10’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenler değişime direnmenin “Rutini arama” boyutundaki üç maddeye katılmadıklarını (m1, m3, m4), bir maddeye ise kısmen katıldıklarını (m2) belirtmişlerdir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin “rutini arama” eğilimlerinin düşük olduğunu göstermektedir. Verilen yanıtlar, öğretmenlerin durağan bir yaşamdan çok değişime eğilimli olduklarını göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin değişime direnme davranışlarından biri olarak “rutini arama” eğilimlerinin düşük olduğu ifade edilebilir.

Değişime direnmenin “duygusal tepki” boyutundaki maddelere ilişkin olarak Tablo 11’deki değerler incelendiğinde, öğretmenlerin üç maddeye (m5, m6, m8) “kısmen katılıyorum” ve bir maddeye (m7) “katılıyorum” cevabı verdikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin değişime direnme tutumlarında “duygusal tepki”lerinin önemli bir etkisi olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğretmenlerin, değişim söz konusu olduğunda, kısmen de olsa stres yaşamalarının kısmen söz konusu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin değişim söz konusu olduğunda duygusal olarak kendilerini gergin hissetmeleri ve stres altına girmeleri, üzerinde durulması gereken önemli bir bulgudur.

Tablo 11.

Değişime Direnme Ölçeğinin “Duygusal Tepki” Boyutuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
5.İşteki olayların gidişatına ilişkin belirgin bir değişiklik olacağına dair bilgilendirilsem, muhtemelen stres yaşarım.	39	15.8	50	20.2	106	42.9	40	16.2	12	4.9	2.74	1.06
6.Bir değişim planına ilişkin olarak bilgilendirildiğim zaman, biraz gerilirim.	26	10.2	59	23.1	105	41.2	57	22.4	8	3.1	2.85	.98
7.İşler planlara uygun gitmediği zaman, kendimi stresli hissedirim.	15	5.9	29	11.5	75	29.6	98	38.7	36	14.2	3.43	1.06
8.Eğer (müdür veya eğitimin üst kademeleri tarafından) öğretmenleri değerlendirme kriterleri değiştirilirse, bu durum beni muhtemelen rahatsız eder ama elimden gelenin en iyisini yaptığımı düşündüğüm için daha fazla çaba harcama zorunluluğu hissetmem.	22	8.8	59	23.5	56	22.3	84	33.5	30	12.0	3.16	1.17
<b>Duygusal Tepki Boyutu</b>											3.09	0.81

Genç (2006:75) tarafından yapılan öğretmenlerin değişime direnmeleri ile ilgili araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin değişime direnç davranışlarının genel olarak düşük olduğu, değişime olumlu baktıklarını, bununla birlikte değişimin öğretmenleri endişelendirdiğini sonucuna ulaşmıştır. Genç (2006:77) değişimin bir fikir olarak öğretmenleri ürküttüğünü, ancak iyi planlanan, iyi ifade edilen, katılımın sağlandığı değişimlerin başarıya ulaşabileceğini ifade etmiştir.

Tablo 12.

*Değişime Direnme Ölçeğinin “Kısa Vadeli Düşünme” Boyutuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri*

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
9.Planları değiştirmek benim için gerçekten rahatsız edici bir durumdur.	28	11.1	74	29.4	90	35.7	48	19.0	12	4.8	2.77	1.03
10.Sık sık, hayatımı geliştirme potansiyeline sahip değişiklikler hakkında bile kendimi birazcık rahatsız hissedirim.	20	8.0	96	38.2	99	39.4	30	12.0	6	2.4	2.63	.88
11.Birisi beni bir şeyi değiştirmeye zorlarsa, o değişimin eninde sonunda benim hayatıma bir yararı olacağını düşünsem bile direnmeye çalışırım.	44	17.3	105	41.3	70	27.6	27	10.6	8	3.1	2.41	1.00
12.Kendimi bazen benim için iyi olacağını bildiğim değişiklikleri önlerken bulurum.	37	14.6	89	35.0	70	27.6	48	18.9	10	3.9	2.63	1.07
<b>Kısa Vadeli Düşünme Boyutu</b>											2.68	0.87

Değişime direnmenin “kısa vadeli düşünme” boyutundaki maddelere ilişkin olarak Tablo 12’deki değerler incelendiğinde, öğretmenlerin bir maddeye (m11) “katılmıyorum” düzeyinde, üç maddeye (m9, m10, m12) ise “kısmen katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu değerler öğretmenlerin değişime direnme tutumlarında “kısa vadeli düşünme” boyutunun düşük düzeyde önemli olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo 13.

*Değişime Direnme Ölçeğinin “Bilişsel Katılık” Boyutuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri*

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
13.Sık sık fikrimi değiştiririm.	34	13.4	106	41.9	83	32.8	25	9.9	5	2.0	2.45	.91
14.Bir sonuca vardığımda fikrimi değiştirmeye yanaşmam.	21	8.4	60	24.1	75	30.1	81	32.5	12	4.8	3.01	1.05
15. Fikrimi kolayca değiştirmem.	16	6.3	43	17.0	101	39.9	84	33.2	9	3.6	3.10	.94
16. Görüşlerim zaman geçse bile çok tutarlıdır.	11	4.3	22	8.7	88	34.6	109	42.9	24	9.4	3.44	.93
<b>Bilişsel Katılık Boyutu</b>											3.25	0.73

Değişime direnmenin “bilişsel katılık” boyutundaki maddelere ilişkin olarak Tablo 13’deki değerler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenler “*Sık sık fikrimi değiştiririm*” ifadesine katılmadıklarını; “*Bir sonuca vardığımda fikrimi değiştirmeye yanaşmam.*” ve “*Fikrimi kolayca değiştirmem.*” ifadesine kısmen katıldıklarını ve “*Görüşlerim zaman geçse bile çok tutarlıdır.*” ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu değişime direnmenin bilişsel katılık boyutunun öğretmenlerin değişime direnme tutumları açısından kısmen de önemli olduğunu göstermektedir.

### **Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular:**

Kadın ve erkek öğretmenlerin epistemolojik inançları arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t testi sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14  
*Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t testi Sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	p
Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir.	Kadın	173	2.02	.55	3.573	.000
	Erkek	74	2.32	.72		
Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir.	Kadın	173	2.73	.55	.940	.348
	Erkek	74	2.65	.65		
Bilgi Tek ve Kesindir.	Kadın	173	3.33	.54	.981	.328
	Erkek	74	3.25	.60		

Tablo 14’de görüldüğü gibi öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [ $t_{(252)}=3.573$ ,  $p<05$ ]. Diğer bir ifadeyle cinsiyet “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutunda öğretmenlerin görüşlerini farklılaştıran bir değişkendir. Erkek öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puan ( $\bar{X}=2.32$ ) bayan öğretmenlere ait ortalama puandan ( $\bar{X}=2.02$ ) daha düşüktür. Ölçekten alınan daha düşük puanlar daha sofistike epistemolojik inançların göstergesi olarak kabul edildiğinden kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğu söylenebilir.



Epistemolojik inançların “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı görülmektedir [ $t_{(252)}=.940, p>05$ ]. Aradaki fark anlamlı düzeyde olmamakla birlikte, bu boyutta kadın öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puan ( $\bar{X}=2.73$ ) erkek öğretmenlerin görüşlerinkinden ( $\bar{X}=2.65$ ) daha yüksektir. Bu bulgu bu boyutta erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Epistemolojik inançların üçüncü boyutu “bilgi tek ve kesindir” boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [ $t_{(252)}=.981, p>05$ ]. Kadın öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama  $\bar{X}=3.33$  iken erkek öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama  $\bar{X}=3.25$  olmuştur. Bu bulgu, kadın erkek öğretmenlerin bu boyutta görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularının literatürde konu ile ilgili daha önce yapılan araştırma sonuçları ile büyük ölçüde tutarlı olduğu görülmektedir. Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin epistemolojik inançlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kandemir ve Kurt (2006) tarafından öğretmen adayları üzeri yapılan araştırma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin epistemolojik inançları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karhan (2007) tarafından Epistemolojik İnanç Ölçeği ve alt boyutları bazında yapılan karşılaştırmada erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmamıştır. Izgar ve Dilmaç (2009) tarafından yönetici adayı öğretmenler üzerinde yapılan araştırma sonucunda da kadın ve erkek öğretmenlerin epistemolojik inançlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular:**

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının kıdem düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

*Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişkenler	Kıdem Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tukey)
Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir.	1. 1-5 yıl	37	1.88	.29	3.540	.008	1-3
	2. 6-10 yıl	59	1.97	.49			
	3. 11-15 yıl	78	2.13	.66			
	4. 16-20 yıl	46	2.26	.64			
	5. 21 yıl ve üzeri	25	2.30	.85			
Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir.	1. 1-5 yıl	37	2.47	.48	3.038	.018	1-2
	2. 6-10 yıl	59	2.87	.57			
	3. 11-15 yıl	78	2.74	.60			
	4. 16-20 yıl	46	2.69	.58			
	5. 21 yıl ve üzeri	25	2.61	.64			
Bilgi Tek ve Kesindir.	1. 1-5 yıl	37	3.33	.46	1.279	.279	-
	2. 6-10 yıl	59	3.31	.43			
	3. 11-15 yıl	78	3.37	.64			
	4. 16-20 yıl	46	3.30	.52			
	5. 21 yıl ve üzeri	25	3.09	.72			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [ $F_{(4-251)} = 3.540$ ,  $p < 05$ ]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutunda epistemolojik inançları onların kıdem düzeyine göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenler ile 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puan ( $\bar{X} = 4.20$ ), 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puandan daha düşüktür. Öğretmenlerin epistemolojik inançları kıdem ile doğru orantılı bir gelişme göstermektedir. Öğretmenlerin kıdem düzeyi arttıkça, görüşlerine ilişkin ortalama puanın da arttığı görülmektedir. Bu bulgu daha kıdemli öğretmenlerin daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı

görülmektedir [ $F_{(4-251)} = 3.038, p < 0.05$ ]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutunda epistemolojik inançları onların kıdem düzeyine göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenler ile 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puan ( $\bar{X} = 2.47$ ), 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puandan ( $\bar{X} = 2.87$ ) daha düşüktür. Bu bulgu 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin epistemolojik inançlarının daha gelişmiş olduğu şeklinde yorumlanabilir. 1-5 yıl kıdem grubundaki ve 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin epistemolojik inançları diğer gruplara göre daha gelişmiş iken 6-10 yıl kıdem grubundaki ve 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin epistemolojik inançları daha gelenekseldir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “bilgi tek ve kesindir” boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur [ $F_{(4-251)} = 1.279, p > 0.05$ ]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin “bilgi tek ve kesindir” boyutunda epistemolojik inançları onların kıdem düzeyine göre değişmemektedir. Bu boyutta öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puanların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin “bilgi tek ve kesindir” boyutunda benzer epistemolojik inançlara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmanın bulguları alt boyutlara göre Karhan’ın (2007) yaptığı araştırmanın bulguları ile boyutlar açısından tutarlı sonuçlar ortaya koymamakla birlikte, anlamlı farklılığın olduğu gruplar açısından tutarlıdır. Karhan’ın (2007) araştırma sonucunda “yetenek ve bilginin kaynağına ilişkin İnanç” ve “çabanın sonuç vereceğine olan inanç” boyutlarında istatistiksel anlamda fark görülmezken “tek ve kesin doğru olduğuna inanç” boyutunda anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslekteki deneyimi 26-30 yıl olan öğretmenler, mesleğe yeni başlayan ve uzmanlaşmaya giden öğretmenlerden çok daha fazla tek ve kesin (değişmez) doğrular/gerçekler olduğu inancını taşımaktadırlar. Diğer bir ifadeyle bu bulgular kıdem arttıkça epistemolojik inançların daha yüzeysel hale geldiğini göstermektedir.

### Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular:

Kadın ve erkek öğretmenlerinin epistemolojik inançları arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

*Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Branşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	p
Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir.	Sınıf Öğretmeni	89	2.18	.72	1.454	.147
	Branş Öğretmeni	158	2.07	.55		
Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir.	Sınıf Öğretmeni	89	2.73	.61	.328	.743
	Branş Öğretmeni	158	2.70	.56		
Bilgi Tek ve Kesindir.	Sınıf Öğretmeni	89	3.27	.63	-.920	.358
	Branş Öğretmeni	158	3.33	.50		

Tablo 16’da görüldüğü gibi, branş değişkenine göre öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [ $t_{(252)}=1.454$ ,  $p>05$ ]. Diğer bir ifadeyle branş “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutunda öğretmenlerin görüşlerini farklılaştıran bir değişken değildir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin ortalama puan ( $\bar{X}=2.18$ ) ve branş öğretmenlerine ait ortalama puan ( $\bar{X}=2.07$ ) birbirine oldukça yakın düzeydedir.

Epistemolojik inançların “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutunda sınıf ve branş öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur [ $t_{(252)}=.328$ ,  $p>05$ ]. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin puan ( $\bar{X}=2.73$ ) ve branş öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin puan ( $\bar{X}=2.70$ ) birbirine oldukça yakındır. Bu bulgu sınıf ve branş öğretmenlerinin bu boyutta benzer epistemolojik inançlara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Epistemolojik inançların üçüncü boyutu “bilgi tek ve kesindir” boyutunda sınıf ve branş öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [ $t_{(252)}=.920$ ,  $p>.05$ ]. Branş öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin ortalama  $\bar{X}=3.33$  iken sınıf öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama  $\bar{X}=3.27$  olmuştur. Bu bulgu, sınıf ve branş öğretmenlerinin bu boyutta görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularının konu ile ilgili daha önce yapılan araştırmalar ile kısmen tutarlı olduğu görülmektedir. Karhan (2007) tarafından yapılan araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmış ve branş değişkenine göre öğretmenlerin epistemolojik inançlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kandemir ve Kurt (2006) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada ise, sınıf öğretmeni adayları ile branş öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları arasında anlamlı fark bulunmuş ve sınıf öğretmenlerin daha geleneksel epistemoloji inançlara sahip olduğu belirtilmiştir.

### **Öğretmenlerin Değişime Direnme Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular:**

Kadın ve erkek öğretmenlerinin değişime direnme tutumları arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

*Öğretmenlerin Değişime Direnme Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları*

Değişkenler	Branş	n	$\bar{X}$	S	t	p
Rutini Arama	Kadın	174	2.25	.54	-2.113	.036
	Erkek	79	2.42	.69		
Duygusal Tepki	Kadın	174	3.13	.83	2.149	.033
	Erkek	79	2.89	.69		
Kısa Vadeli Düşünme	Kadın	174	2.61	.72	-.054	.957
	Erkek	79	2.61	.79		
Bilişsel Katılık	Kadın	174	3.17	.72	-.865	.388
	Erkek	79	3.26	.73		

Tablo 17’de görüldüğü gibi öğretmenlerin değişime direnme tutumlarının “rutini arama” boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [ $t_{(252)}=2.113$ ,  $p<.05$ ]. Diğer bir ifadeyle cinsiyet “rutini arama” boyutunda öğretmenlerin görüşlerini farklılaştıran bir

değişkendir. Erkek öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puan ( $\bar{X}=2.42$ ) bayan öğretmenlere ait ortalama puandan ( $\bar{X}=2.25$ ) daha yüksektir.

Değişime direnme tutumlarının “duygusal tepki” boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $t_{(252)}=2.4149$ ,  $p<05$ ]. Bu boyutta kadın öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puanın ( $\bar{X}=3.13$ ) erkek öğretmenlerin puanından ( $\bar{X}=2.89$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu bu boyutta kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre değişim karşısında duygusal tepki verme davranışlarının daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Değişime direnme tutumlarının üçüncü boyutu “kısa vadeli düşünme” boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [ $t_{(252)}=.054$ ,  $p>05$ ]. Kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama ( $\bar{X}=2.61$ ) aynıdır. Bu bulgu, kadın erkek öğretmenlerin bu boyutta görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir.

Değişime direnme tutumlarının “bilişsel katılık” boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur [ $t_{(252)}=.865$ ,  $p>05$ ]. Aradaki fark anlamlı düzeyde olmamakla birlikte, erkek öğretmenlerin algılarına ilişkin puanları ( $\bar{X}=3.26$ ), bayan öğretmenlerin puanından ( $\bar{X}=3.17$ ) daha yüksektir. Bu bulguya dayalı olarak, erkek öğretmenlerin değişime direnme tutumlarında, bilişsel katılığın daha üst düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Konu ile ilgili daha önceden yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında cinsiyetin değişime karşı tutumda önemli bir değişken olmadığına ilişkin araştırma sonuçları dikkat çekmektedir. Özençel (2007) kadın ve erkek okutmanların, değişim sürecinde, direnci azaltabilmek için kullanılan stratejileri algılamalarında farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kulu (2007) öğretmenlerin kendilerini değişime açık görmeleri ile cinsiyetleri arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmış ve hem kadınlar hem de erkeklerin kendilerini değişime açık olarak algıladıklarını belirtmiştir.

### Öğretmenlerin Değişime Direnme Tutumlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular:

Öğretmenlerin değişime direnme tutumlarının kıdem düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18  
*Öğretmenlerin Değişime Direnme Tutumlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişkenler	Kıdem Düzeyi	n	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tukey)
Rutini Arama	1. 1-5 yıl	37	2.22	.62	5.730	.000	4-1 4-2 4-3 4-5
	2. 6-10 yıl	59	2.16	.54			
	3. 11-15 yıl	78	2.29	.51			
	4. 16-20 yıl	49	2.63	.69			
	5. 21 yıl ve üzeri	27	2.13	.52			
Duygusal Tepki	1. 1-5 yıl	37	3.28	.76	1.593	.177	-
	2. 6-10 yıl	59	3.01	.84			
	3. 11-15 yıl	78	2.92	.70			
	4. 16-20 yıl	49	3.17	.79			
	5. 21 yıl ve üzeri	27	3.08	.99			
Kısa Vadeli Düşünme	1. 1-5 yıl	37	2.63	.84	1.452	.218	-
	2. 6-10 yıl	59	2.58	.71			
	3. 11-15 yıl	78	2.50	.70			
	4. 16-20 yıl	49	2.82	.81			
	5. 21 yıl ve üzeri	27	2.54	.64			
Bilişsel Katılık	1. 1-5 yıl	37	3.20	.89	2.001	.095	-
	2. 6-10 yıl	59	3.19	.58			
	3. 11-15 yıl	78	3.12	.78			
	4. 16-20 yıl	49	3.44	.61			
	5. 21 yıl ve üzeri	27	3.02	.71			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişime direnme algılarının “rutini arama” boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [ $F_{(4-251)} = 5.730, p < 0.05$ ]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin “rutini arama” boyutunda değişime direnme algıları onların kıdem düzeyine göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşleri diğer tüm kıdem gruplarındaki öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puan ( $\bar{X} = 2.63$ ) diğer tüm kıdem gruplarındaki öğretmenlerin algılarına ilişkin puandan daha yüksektir. Bu bulgu

16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin “rutini arama” boyutunda değişime direnme algısı en yüksek olan öğretmenler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu boyutta 1-5 yıl kıdem grubundaki ve 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin algıları ise diğer gruplardan daha düşüktür. Kıdem arttıkça öğretmenlerin işlerini daha fazla alışkanlıkları doğrultusunda yaptıkları ifade edilebilir. Bu anlamda kıdem düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerin, daha düşük kıdemli öğretmenlere göre değişime daha dirençli olmasının olağan bir sonuç olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kıdemlerinin artması iş tecrübesini de beraber getirmektedir. Kazanılan iş tecrübesinin sağladığı bilgi ve becerilerle işlerini kolaylıkla istedikleri şekilde bitirmektedirler. Ancak değişim, kıdemi yüksek olan çalışanların yeni bilgi ve beceriler kazanmalarını gerektirecek ve var olan bilgileri işlevsiz hale getirebilecektir. Ancak burada şunu da ifade etmek gerekmektedir ki, kıdemi yüksek olan öğretmenler değişime tamamen kapalı değildirler, sadece diğer kıdem gruplarına göre değişime direnç düzeyleri biraz daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “duygusal tepki” boyutunda değişime direnme algıları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur [ $F_{(4-251)} = 1.593$ ,  $p > 05$ ]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin “duygusal tepki” boyutunda değişime direnme algıları onların kıdem düzeyine göre değişmemektedir. Aradaki farklılık anlamlı düzeyde olmamakla birlikte 1-5 yıl kıdem grubundaki ve 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin duygusal tepki boyutundaki değişime direnme algıları diğer gruplardan daha yüksek iken 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin algıları daha düşüktür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “kısa vadeli düşünme” boyutunda değişime direnme algıları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur [ $F_{(4-251)} = 1.593$ ,  $p > 05$ ]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin “kısa vadeli düşünme” boyutunda değişime direnme algıları onların kıdem düzeyine göre değişmemektedir. Bu boyutta öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puanların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgu kısa vadeli düşünme boyutunda öğretmenlerin değişime direnme algılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Değişime direnmenin “bilişsel katılık” boyutunda öğretmenlerin algıları kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $F_{(4-251)} = .095$ ,  $p > 05$ ]. Diğer bir ifadeyle, değişime direnmenin “bilişsel katılık” boyutunda öğretmenlerin algılarında kıdem önemli bir değişken değildir. Betimsel veriler incelendiğinde aradaki farklılıklar



anlamli düzeyde olmamakla birlikte, 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin puanları diğ er gruplardan yüksek iken, 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin puanları daha düşüktür.

Araştırma bulgularının konu ile ilgili daha önceden yapılan araştırmalarla tutarlı olduğu görölmektedir. Genç (2006:102) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça değışime daha dirençli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

### **Öğretmenlerin Değışime Direnme Tutumlarının Branşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular:**

Sınıf ve branş öğretmenlerinin değışime direnme tutumları arasında farklılık olup olmadığını belirlenmesi amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19  
*Öğretmenlerin Değışime Direnme Tutumlarının Branşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları*

Değışkenler	Branş	n	$\bar{X}$	S	t	p
Rutini Arama	Sınıf Öğretmeni	91	2.28	.61	-.317	.752
	Branş Öğretmeni	161	2.31	.57		
Duygusal Tepki	Sınıf Öğretmeni	91	3.05	.89	-.068	.946
	Branş Öğretmeni	161	3.11	.74		
Kısa Vadeli Düşünme	Sınıf Öğretmeni	91	2.60	.79	-.038	.969
	Branş Öğretmeni	161	2.62	.70		
Bilişsel Katılık	Sınıf Öğretmeni	91	3.10	.71	-1.477	.141
	Branş Öğretmeni	161	3.24	.72		

Tablo 19’da görüldüğü gibi, branş değışkenine göre değışime direnmenin “rutini arama” boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görölmektedir [ $t_{(252)}=.317$ ,  $p>05$ ]. Diğ er bir ifadeyle branş “rutini arama” boyutunda öğretmenlerin görüşlerini farklılaştıran bir değışken değıldir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin ortalama puan ( $\bar{X}=2.28$ ) ve branş öğretmenlerine ait ortalama puan ( $\bar{X}=2.31$ ) birbirine oldukça yakın düzeydedir.

Değışime direnmenin “duygusal tepki” boyutunda sınıf ve branş öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur [ $t_{(252)}=.068$ ,  $p>05$ ]. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin puan ( $\bar{X}=3.05$ ) ve branş öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin puan ( $\bar{X}=3.11$ ) birbirine oldukça yakındır. Bu bulgu sınıf ve branş öğretmenlerinin değışime direnme boyutlarından duygusal tepki tutumlarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Değişime direnmenin üçüncü boyutu olan “kısa vadeli düşünme” boyutunda sınıf ve branş öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [ $t_{(252)}=.038$ ,  $p>.05$ ]. Branş öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin ortalama  $\bar{X}=3.62$  ve sınıf öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama  $\bar{X}=3.60$  olmuştur. Bu bulgu, sınıf ve branş öğretmenlerinin bu boyutta görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir.

Değişime direnmenin dördüncü boyutu olan “bilişsel katılım” boyutunda sınıf ve branş öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [ $t_{(252)}=.038$ ,  $p>.05$ ]. Anlamlı düzeyde olmamakla birlikte, branş öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin ortalama ( $\bar{X}=3.24$ ) sınıf öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalamadan ( $\bar{X}=3.10$ ) daha düşüktür. Bu bulguya dayalı olarak, branş öğretmenlerinin, bilişsel katılıma bağlı değişime direnme tutumlarının biraz daha yüksek olabileceği söylenebilir.

### **Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları İle Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulgular:**

Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadığı, ilişkinin yönü ve düzeyinin belirlenmesi için korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

#### *Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları İle Değişime Direnme Tutumları Arasındaki Korelasyon Değerleri*

Değişkenler		2	3	4	5	6	7	8	9
Değişime Direnme	1. Rutini Arama	.28**	.50**	.25**	.06	.28**	.17**	.65**	.29**
	2. Duygusal Tepki	-	.56**	.36**	-.17**	.41**	.24**	.77**	.20**
	3. Kısa Vadeli Düşünme		-	.43**	-.08	.48**	.22**	.85**	.32**
	4. Bilişsel Katılım			-	-.20**	.33**	.31**	.65**	.17**
Epistemolojik İnançlar	5. Bilginin Kaynağı Uzmandır.				-	-.15*	-.53**	-.12	.52**
	6. Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir.					-	.48**	.49**	.68**
	7. Bilgi Tek ve Kesindir.						-	.30**	.31**
	8. Değişime Direnme							-	.32**
	9. Epistemolojik İnanç								-

\*  $p<.01$ , \*\*  $p<.05$

Tablo 20’de Epistemolojik inançların üç boyutu olan (1) bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir, (2) öğrenme çabaya bağlı değildir ve (3) bilgi tek ve kesindir boyutlarının birbirleri ile ilişkileri incelendiğinde, “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutu ile “bilgi tek ve kesindir” boyutunun anlamlı, orta düzeyde ve olumsuz ilişkili olduğu görülmektedir ( $r=-.53$ ). “Öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutu ile “bilgi tek ve kesindir” boyutlarının anlamlı, olumlu ve orta düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir ( $r=.48$ ). “Bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” ve “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutlarının anlamlı, olumsuz ve düşük düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir ( $r=.15$ ).

Değişime direnmenin dört alt boyutu arasındaki ilişkiler incelendiğinde, “rutini arama” ile “kısa vadeli düşünme” arasında ( $r=.50$ ); “duygusal tepki” ile “kısa vadeli düşünme” arasında ( $r=.56$ ); “duygusal tepki” ve “kısa vadeli düşünme” arasında ( $r=.36$ ); “kısa vadeli düşünme” ile “bilişsel katılım” arasında ( $r=.43$ ) anlamlı, olumlu ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. “Rutini arama” ile “duygusal tepki” arasında ( $r=.28$ ) ve “rutini arama” ile “bilişsel katılım” arasında ( $r=.25$ ) düşük düzeyde olmakla birlikte anlamlı ve olumlu ilişki olduğu görülmektedir.

Epistemolojik inançlar ile değişime direnmenin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, iki alt boyut dışındaki tüm alt boyutlar arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. “Duygusal tepki” ile “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutu arasında ( $r=.41$ ) ve “kısa vadeli düşünme” ile “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutları arasında ( $r=.48$ ); “bilişsel katılım” ve “öğrenme çabaya bağlı değildir” ( $r=.33$ ) boyutları arasında; “bilişsel katılım” ve “bilgi tek ve kesindir” ( $r=.31$ ) boyutları arasında anlamlı, olumlu ve orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

“Rutini arama” ile “bilginin kaynağı uzmandır” boyutları arasında ( $r=.06$ ) ve “kısa vadeli düşünme” ile “bilginin kaynağı uzmandır” boyutları arasında ( $r=-.08$ ) anlamlı düzeyde ilişki olmadığı görülmektedir.

Genel olarak, epistemolojik inançların “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutunun değişime direnmenin alt boyutları ile orta düzeyde olumlu ilişkili olduğu görülmektedir. “Bilgi tek ve kesindir” boyutu ile değişime direnmenin alt boyutları arasındaki ilişkiler ise düşük düzeyde olumlu olduğu görülmektedir. Epistemolojik inançların “bilginin kaynağı uzmandır” boyutu ile değişime direnmenin alt boyutlarının ilişkisiz veya düşük düzeyde olumsuz ilişkili olduğu görülmektedir.

## Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları Öğretmenlerin Değişime Direnme Tutumlarının Anlamlı Yordayıcısı Olup Olmadığına İlişkin Bulgular:

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının onların değişime direnme tutumlarını açıklama düzeyini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizine göre bağımlı değişkeni (değişime direnme) açıklamada kullanılan bağımsız değişkenin (epistemolojik inançlar) açıklama gücüne ilişkin bulgular Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

*Epistemolojik İnançların Değişime Direnmeyi Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Std. Hata	Beta	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.382	.295		4.682	.000		
Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir. (Epis1)	-.018	.058	-.021	-.317	.751	-.126	-.020
Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir. (Epis2)	.442	.059	.473	7.502	.000	.506	.432
Bilgi Tek ve Kesindir. (Epis3)	.061	.072	.062	.848	.397	.299	.054
R=0.51. R <sup>2</sup> =.260							
F <sub>(3-245)</sub> = 28.755. p= .000							

Epistemolojik inançların üç alt boyutunun birlikte, değişime direnme puanları ile düşük düzede ancak anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.51, R<sup>2</sup>=.26, p<0.01). Epistemolojik inançların üç alt boyutu birlikte, değişime direnmedeki toplam varyansın % 26’sını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (beta) göre, yordayıcı değişkenlerin değişime direnme üzerindeki görece önem sırası; “öğrenme çabaya bağlı değildir”, “bilgi tek ve kesindir”, “bilginin kaynağı uzmandır” ve “öğrenme yetenek işidir” şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece “öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutunun değişime direnme üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. “Bilgi tek ve kesindir” ve “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutları değişime direnme üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre değişime direnmenin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{Değişime Direnme Düzeyi} = 1.382 - .018\text{Epis1} + .44\text{Epis2} + .061\text{Epis3}$$

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuçlar

Araştırmanın her bir alt problemine ilişkin olarak ulaşılan sonuçlar maddeler halinde sıralanmıştır.

#### **1. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarına ilişkin sonuçlar:**

Öğretmenlerin, epistemolojik inançların “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutundaki ifadelerle katılmadıkları görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin epistemolojik inançlarının gelişmiş bilim anlayışına uygun düştüğünü göstermektedir. “Öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutundaki maddeleri öğretmenler kısmen uygun bulmuşlardır. Bu sonuç öğretmenlerin geleneksel bilgi anlayışını kabul ettiklerini göstermekle birlikte, bazı açılardan da gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler “bilgi tek ve kesindir” boyutundaki ifadelerle katıldıklarını veya kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu boyuttaki maddelere öğretmenlerin katılmaları veya kısmen katılmaları epistemolojik inançlarının gelişmiş bilim anlayışına daha yakın olduğunu ortaya koymaktadır. Epistemolojik inançlara ilişkin bu sonuçlar, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, hem geleneksel hem de gelişmiş yanları bulunmakla birlikte, gelişmiş bilim anlayışına daha yakın olduğunu göstermektedir.

#### **2. Öğretmenlerin değişime direnme tutumlarına ilişkin sonuçlar:**

Öğretmenlerin değişime direnmenin “rutini arama” boyutundaki maddelere katılım düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuç, araştırmaya katılan öğretmenlerin “rutini arama” eğilimlerinin düşük olduğunu göstermektedir. Diğer ifadeyle, öğretmenlerin durağan bir yaşamdan çok değişime eğilimli oldukları söylenebilir.

Değişime direnmenin “duygusal tepki” boyutundaki maddelere öğretmenlerin kısmen katıldıkları görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin değişime direnme tutumlarında “duygusal tepki”lerinin kısmen önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin değişim söz konusu olduğunda duygusal olarak kendilerini gergin veya stres altına hissetmeleri önemli bir sonuç olarak nitelendirilebilir.

Değişime direnmenin “kısa vadeli düşünme” boyutundaki maddelere öğretmenlerin kısmen katıldıkları görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin değişime direnme tutumlarında “kısa vadeli düşünmenin” düşük düzeyde önemli olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Değişime direnmenin “bilişsel katılım” boyutundaki maddelere öğretmenlerin kısmen katıldıkları görülmektedir. Bu sonuç değişime direnmenin “bilişsel katılım” boyutunun öğretmenlerin değişime direnme tutumları açısından kısmen de olsa önemli olduğunu göstermektedir.

Değişime direnme tutumlarına ilişkin olarak tüm alt boyutlar birlikte düşünüldüğünde, öğretmenlerin değişime direnme tutumlarının düşük veya orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin yeniliğe açık olduklarını ve değişime direnme düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Değişime direnme tutumlarında diğer boyutlara göre daha yüksek düzeyde olan değişime direnme boyutu ise “duygusal tepki”dir. Diğer bir ifadeyle öğretmen bir değişim durumunda buna direnç göstereceklerse bunun sebebi muhtemelen kendilerini huzursuz hissetmeleri olabilir.

### **3. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar:**

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha geleneksel epistemolojik inançlara sahip oldukları söylenebilir. Epistemolojik inançların “öğrenme çabaya bağlı değildir” ve “bilgi tek ve kesindir” boyutlarında ise kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **4. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının kıdeme göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar:**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşleri, 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerine göre, gelişmiş epistemolojik inançlara daha yakındır. Öğretmenlerin epistemolojik inançları kıdem ile doğru orantılı

bir gelişme göstermektedir. Öğretmenlerin kıdem düzeyi arttıkça, görüşlerine ilişkin ortalama puanın da arttığı görülmektedir. Bu bulgu daha kıdemli öğretmenlerin daha geleneksel epistemolojik inançlara sahip olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. 1-5 yıl kıdem grubundaki ve 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin epistemolojik inançları diğer gruplara göre daha gelişmiş iken 6-10 yıl kıdem grubundaki ve 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin epistemolojik inançları daha gelenekseldir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin epistemolojik inançları “bilgi tek ve kesindir” boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.

##### **5. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının branş değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar:**

Branş değişkenine göre öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir”, “öğrenme çabaya bağlı değildir” ve “bilgi tek ve kesindir” boyutunda sınıf ve branş öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuç sınıf ve branş öğretmenlerinin benzer epistemolojik inançlara sahip olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

##### **6. Öğretmenlerin değişime direnme tutumlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar:**

Öğretmenlerin değişime direnme tutumları “rutini arama” boyutunda cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puan bayan öğretmenlere ait ortalama puandan daha yüksektir. Bu bulgu erkek öğretmenlerin rutini arama davranışlarının daha yüksek olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Değişime direnme tutumlarının “duygusal tepki” boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu boyutta kadın öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puanın erkek öğretmenlerin görüşlerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre değişim karşısında duygusal tepki verme davranışlarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.



Değişime direnme tutumlarının üçüncü boyutu “kısa vadeli düşünme” ve dördüncü boyutu “bilişsel katılık” boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuç, kadın erkek öğretmenlerin bu iki boyutta benzer görüşlere sahip olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

### **7. Öğretmenlerin değişime direnme tutumlarının kıdeme göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar:**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişime direnme algılarının “rutini arama” boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puan, diğer tüm kıdem gruplarındaki öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgu 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin “rutini arama” boyutunda değişime direnme algısı en yüksek olan öğretmenler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu boyutta 1-5 yıl kıdem grubundaki ve 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin algıları ise diğer gruplardan daha düşüktür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “duygusal tepki”, “kısa vadeli düşünme” ve “bilişsel katılık” boyutunda değişime direnme algıları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur.

### **8. Öğretmenlerin değişime direnme tutumlarının branşa göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar:**

Branş değişkenine göre değişime direnmenin “rutini arama”, “duygusal tepki”, “kısa vadeli düşünme” ve “bilişsel katılık” boyutlarının hiçbirinde anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin puan ve branş öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin puan birbirine oldukça yakındır. Bu sonuç, sınıf ve branş öğretmenlerinin değişime direnme tutumlarının benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

### **9. Öğretmenlerin epistemolojik inançları ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin sonuçlar:**

Epistemolojik inançlar ile değişime direnmenin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, iki alt boyut dışındaki tüm alt boyutlar arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. Epistemolojik inançların “öğrenme çabaya bağlı değildir”

boyutunun değişime direnmenin alt boyutları ile orta düzeyde olumlu ilişkili olduğu görölmektedir. “Bilgi tek ve kesindir” boyutu ile değişime direnmenin alt boyutları arasındaki ilişkilerin ise düşük düzeyde olumlu olduğu görölmektedir. Epistemolojik inançların “bilginin kaynağı uzmandır” boyutu ile değişime direnmenin alt boyutlarının ilişkisiz veya düşük düzeyde olumsuz ilişkili olduğu görölmektedir.

#### **10. Öğretmenlerin epistemolojik inançları öğretmenlerin değişime direnme tutumlarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığına ilişkin sonuçlar**

Epistemolojik inançların üç alt boyutunun birlikte, değişime direnme puanları ile düşük düzede ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Epistemolojik inançların üç alt boyutu birlikte, değişime direnmedeki toplam varyansın % 26’sını açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece “öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutunun değişime direnme üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görölmektedir. “Bilgi tek ve kesindir” ve “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutları değişime direnme üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

## Öneriler

### Uygulamaya ilişkin öneriler

1. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin epistemolojik inançlarının gelişmiş tarafının daha ağır bastığını ortaya koymakla birlikte, öğretmenlerin büyük ölçüde geleneksel ve gelişmiş epistemolojik inançların ortasında bir yerlerde kaldıkları görülmektedir. Literatürde epistemolojik inançların değişmez olmadığı ve geliştirilebilir olduğu belirtilmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin epistemolojik inançlarının geliştirilmesinin veya gelişmiş epistemolojik inançlara uygun olan düşüncelerinin desteklenmesinin gerekli olduğu söylenebilir.
2. Öğretmenlerin değişime direnme tutumları genel olarak düşük düzeyde olmakla birlikte “duygusal tepki” boyutu diğer boyutlardan biraz daha yüksektir. Bu anlamda öğretmenlerin yeniliklere ilişkin olarak kaygılarını artıran kaynakların belirlenmesi ve bu doğrultuda öğretmenlerin desteklenmesi gerektiği ifade edilebilir.
3. Öğretmenlerin değişime direnme tutumlarının azaltılması için öğretmenlerin yenilik süreçlerinden haberdar edilmesi ve yeniliklerin nasıl uygulanacağı konusunda daha fazla bilgilendirilmesinin yararlı olacağı ifade edilebilir.
4. Öğretmenlerin değişime dirençlerinin azaltılması için değişim girişimlerinde değişimin planlanmasından itibaren dahil edilmeleri yararlı sonuçlar sağlayabilir.

### Araştırmacılara ilişkin öneriler

1. Değişime direnme tutumları daha ayrıntılı bir şekilde analiz edilebilir. Kapsamlı ölçme araçları geliştirilerek ve kullanılarak değişime direnme konusuna ilişkin derinlemesine analizler yapılabilir.
2. Değişime direnme konusuna ilişkin nitel araştırmalar yapılarak, öğretmenlerin direnme davranışlarının sebepleri derinlemesine incelenebilir.
3. Değişime direnme konusunun yeterince araştırılmadığı ve birçok kavram ile ilişkisinin henüz ortaya konulmadığı görülmektedir. Bu anlamda özellikle çok değişkenli modeller kurularak değişime direnmenin sebep ve sonuçlarına ilişkin daha ayrıntılı bulgu ve kanıtlar ortaya konabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (Ün). (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim dünyası Yayınları.
- Akbaş, O., (2006), Yeni ilköğretim programlarının değer eğitimi boyutunun incelenmesi, (288-303), *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı 2*, Cilt (261-268). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aksan, N. ve Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8 (1), 31-50.
- Aksu, A. A. (2000). Değişim mühendisliği uygulamalarında karşılaşılan dirençler ve yapılan hatalar. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 37-48.
- Aktan, C. C. (2003). *Değişim çağında yönetim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Balcı, A. (1995). *Örgütsel gelişme*. Ankara: Pegem Yayınları
- Başaran, İ. E., (1992). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Belenky, M., Clinchy, B, Goldberger, N & Tarule, J. (1986) *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.
- Buchanan, D. & Huczynski, A. (1997). *Organizational behaviour*. Third Edition. Italy: Prentice Hall International, Inc.
- Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H., (2005), Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 385-420.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Onikinci Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, H. (1999). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Collins, D. (1998). *Organizational change*. London and New York: Routledge.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi Dergisi*. 36: 536-557, Güz.

- Çeken, Y.D. (2006). Küreselleşme ve Türkiye’de eğitim politikaları: Yeni ilköğretim müfredatı sosyal bilgiler programı üzerine bir inceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir
- Çolakoglu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1: 63-77, Nisan.
- Demir, Ö. & Acar, M. (1992). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Deryakulu, D ve Bıkmaz, F. H., (2003). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 2, (4), 243-257
- Deryakulu, D. (2004). Epistemolojik inançlar. *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Edit. Yıldız Kuzgun, deniz Deryakulu. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım, Sayfa 259-287.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 2 (8), 111-125.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançlarının karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*. Sayı 18, 57-70.
- Ercan F. ve Altun, S. A., (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri, *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 311-319). Ankara: Sim Matbaası.
- Erdem, M., Yılmaz, A. & Akkoyunlu, B. (2008). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık özyeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *International Educational Technology Conference (IETC)*. <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/133.doc> adresinden 23.04.2009 tarihinde alınmıştır.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul:Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan, M., (2005), Yeni geliştirilen besinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi müfredatı: Pilot uygulama yansımaları, *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 299-310). Ankara: Sim Matbaası.

- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.
- Eroğlu, S. E. Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-313.
- Genç, M. (2006). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin değişime karşı gösterdikleri direnç. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Gerek, Ö. (2006). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı hakkındaki görüş değerlendirme ve yeterlilikleri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Giangreco, *Conceptualization and operationalization of resistance to change*. A. Luic Papers n. 103. *Economia Aziendale*. Suppl. A Marzo.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2006). Yeni Fen ve Teknoloji programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 173-192.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C., (2005), İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi, *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 17-40). Ankara: Sim Matbaası.
- Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 137-160.
- Hitt, M. A., Black, J.S. & Porter, L.W. (2005). *Management*. New Jersey: Pearson Prentice-Hall.
- Hotamışlı, M. (1996). Örgütsel değişim ve afyon mermer sanayi, işletmelerinde örgütsel değişim uygulaması ile ilgili bir alan araştırması, afyon kocatepe üniversitesi, sosyal bilimler enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- Howard, B. C., McGee, S., Schwartz, N., Purcell, S. (2000). The experience of constructivism: Transforming teacher epistemology. *Journal of Research on Computing in Education*. c. 32. s. 4: 455-466.
- Hussey, D.E. (1998). Değişim yönetimi. Çeviren: Ali Çimen. İstanbul: Timaş Yayınları.

- Izgar, H., Dilmaç, B. (2009). *Yönetici adayı öğretmenlerin özyeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi*. [http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos\\_mak/articles/2008/20/HIZGAR-BDILMAC.PDF](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2008/20/HIZGAR-BDILMAC.PDF) adresinden 24.07.2009 tarihinden alındı.
- İdilkurt, M. (2006). Değişen yeni ilköğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, sosyal Bilimler Enstitüsü. Kütahya.
- James, J. (1997). *Gelecek zamanda düşünmek*. İstanbul: Boyner Yayınları
- Kitchener, Karen. (1986). The reflective judgment model: Characteristics, evidence and measurement. *Adult Cognitive Development*. Edt. Mines, R. A., Karen Kitchener. New York: Praeger: 76-91. (Aktaran: Duell, Orpha K., Marlene Schommer-Aikins. 2001. Measures of People's Beliefs about Knowledge and Learning. *Educational Psychology Review*. c.13. s. 4: 419-449).
- Koçel, T. (1998). *İşletme yöneticiliği*, Beta Basın Yayın Dağıtım, İstanbul, 1998.
- Korkmaz, İ., (2006), Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, 2. Cilt (249-260). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kulu, S. (2007). İstanbul ili, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin değişime dirençleri ve direnç nedenleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Marris, P. (1993). The management of change. *Managing change*. C. Mabey and B. Mayon-White. London (UK), Paul Chapman Publishing Ltd in association with The Open University: 218-222.
- Meral, M, ve Çolak, E. (2009). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27, ss. 129-146.
- Newstrom, J. W. and Davis, K. (1993). *Organizational behavior- human behavior at work*. Ninth Edition. U.S.A: Mc Graw Hill, Inc.
- Oreg, S. (2006). Personality, context and resist to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 15 (1), 73-101.
- Özdemir, M. S., (2005), İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarına (I-V. Sınıflar) İlişkin Görüşleri, *XIV Ulusal Eğitim Bilimleri*

*Kongresi*, Kitabı içinde (s. 573-581), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

- Özdemir, S. (2001). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: PEgema Yayıncılık.
- Özençel, E. (2007). Örgütsel değişimin ve değişime direnme olgusunun algılanması üzerine bir araştırma (Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Özlem, D. (1996). Evrensellik mitosu ve sosyal bilimler. Bora, Tanıl-Sökmen, Semih- Sahin, Kaya (Der.), *Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek*, İstanbul: Metis Yayınları, 53-66.
- Pajares, M. Frank. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. c. 62 s. 3: 307-332.
- Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of Management Review*, 25(4), 783 – 794.
- Pomeroy, D. (1993). Implications of teachers' beliefs about the nature of science: Comparasion of the beliefs of scientists, secondary science teachers, and elementary teachers. *Science Education*, 77 (3), 261-278
- Robbins, S. P. (1998). *Fundamentals of management*. New Jersey:Prentice-Hall,Inc.
- Sabuncuoğlu Z., & Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Schlechty, P. C. (2005). *Okulu yeniden kurmak* (Çeviren: Yüksel Özden). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*. c. 85. s. 3: 406-411.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and schooling on epistemological beliefs. *The British Journal of Educational Psychology*. s. 68: 551-562.
- Schommer-Aikins, M., Mau, C. W., Brookhart, S., Hutter, R. (2000). Understanding middle students' beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm. *Journal of Educational Research*. c. 94. s. 2: 120-128.
- Shommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Education Psychology*. 82 (3), 498-504.



- Stewart, W ve Roth, P. (1992) Risk propensity differences between entrepreneurs and managers: A meta-analytic review, *Working Paper* (A.M. Spiro Center for Entrepreneurial Leadership), no: 99-101.
- Strebel, P. (1999). Çalışanlar değişime niçin direnç gösterir?. *Harvard Business Review*, *Değişim*. (Çeviren. Meral Tüzel. İstanbul: MESS Yayınları.
- Tabancalı, E. (2003). *Örgütse değişme, yönetimde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık. s:312-340.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- TDK (2010). *Büyük Türkçe sözlük*. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden 03.12.2009 tarihinde alındı.
- Terzi, A. R. (2005). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7 (2) 298-311. 18.09.2009 tarihinde <http://www.sosbil.aku.edu.tr/dergi/VII2/Terzi.pdf> adresinden alınmıştır.
- Tüz, M. (Vergiliel). (2004). *Değişim ortamında kaos ve işletme davranışı*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Williams, S. ve Narendan, S. (1999) Determinants of managerial risk: exploring personality and cultural influences, *The Journal of Social Psychology*, 139 (1).
- Yazıcı, K. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeni ilköğretim programları hakkındaki görüşleri ve öğretmenlerin değişime karşı gösterdikleri direnç arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Antalya.
- Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel değişimin yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın dağıtım.
- Yıldırım, M. C., (2006), Yeni ilköğretim programının değerlendirilmesi, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, 2. Cilt (261-268). Ankara: Kök Yayıncılık.

**EKLER**

1. İzin Yazısı
2. Anket

**İzin Yazısı**

T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü  
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.06-312/17963  
KONU : Araştırma İzni  
Cemile BACANLI KURT


26.02/2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine  
Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 22/01/2010 tarih ve 1162 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Cemile BACANLI KURT'un "**Öğrencilerin Epistemolojik İnançları ve değişimine direnme davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi**" konulu tez ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (2 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.

  
Gülçin UYSAL  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EKLER :  
Anket (2 sayfa)

**ANKET**

**Değerli meslektaşım,**

Bu araştırmanın amacı, "İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, epistemolojik inançları ile değişime direnme davranışları arasındaki ilişkiyi" saptamaktır. Ankette yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra, sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Analiz çalışmalarının etkililiği açısından **lütfen hiçbir ifadeyi cevapsız bırakmayınız. Anket oldukça kapsamlı bir çalışma olduğu için soru sayısı da fazla olmuştur. Bu durumu anlayışla karşılayacağınızı ümit ederek yardımınız ve değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.**

Cemile BACANLI KURT  
Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi  
Tel: 0 505 686 10 67  
[cmlbacanli@gmail.com](mailto:cmlbacanli@gmail.com)

**KİŞİSEL BİLGİLER:**

**Cinsiyet:**

( ) Bayan ( ) Erkek

**Kıdem:** ..... yıl

**Branş:**

( ) Sınıf Öğretmeni ( ) Branş Öğretmeni

### Örgütsel Değişime Direnç Ölçeği

AÇIKLAMA: Aşağıdaki her bir ifadeye katılma düzeyinizi size uygun gelen seçeneğin rakamını X ile işaretleyerek belirtiniz.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Genellikle değişimin olumsuz bir şey olduğunu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Rutin bir günü beklenmedik olaylarla dolu bir güne tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Yeni ve farklı şeyler denemektense aynı eski şeyleri yapmayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Hayatım durağan bir rutine geçtiği zaman onu değiştirmek için yollar ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Sürpriz yaşamaktansa sıkılmayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. İşteki olayların gidişatına ilişkin belirgin bir değişiklik olacağına dair bilgilendirilsem, muhtemelen stres yaşarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Bir değişim planına ilişkin olarak bilgilendirildiğim zaman, biraz gerilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. İşler planlara uygun gitmediği zaman, kendimi stresli hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Eğer (müdür veya eğitimin üst kademeleri tarafından) öğretmenleri değerlendirme kriterleri değiştirilirse, bu durum beni muhtemelen rahatsız eder, ama elimden gelenin en iyisini yaptığımı düşündüğüm için daha fazla çaba harcama zorunluluğu hissetmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Planları değiştirmek benim için gerçekten rahatsız edici bir durumdur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Sık sık, hayatımı geliştirme potansiyeline sahip değişiklikler hakkında bile kendimi birazcık rahatsız hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Birisi beni bir şeyi değiştirmeye zorlarsa, o değişimin eninde sonunda benim hayatıma bir yararı olacağını düşünsem bile direnmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Kendimi bazen benim için iyi olacağını bildiğim değişiklikleri önlerken bulurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Sık sık fikrimi değiştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Bir sonuca vardığımda fikrimi değiştirmeye yanaşmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Fikrimi kolayca değiştirmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Görüşlerim zaman geçse bile çok tutarlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

### Epistemolojik İnanç Ölçeği

AÇIKLAMA: Aşağıdaki önermelerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Önemli olan sizin bu önermeler hakkında ne düşündüğünüz, neye inandığınızdır. Lütfen her önermeye ne derecede katıldığınızı **X** ile işaretleyiniz.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Zor kavramları, genellikle dikkati dağıtan dış etmenlerden kurtulduğunuzda ve gerçekten konsantre olduğunuzda anlayabilirsiniz.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
2. Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmek zorundadır.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
3. Çoğu zaman, uzmanların önerileri bile sorgulanmalıdır.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
4. Akıllı olmak, soruların cevaplarını bilmek değil, cevapların nasıl bulunacağını bilmektir.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
5. Okuduğum kitabın bölümleri arasında, hatta değişik derslerdeki bilgiler arasında bağlantı kurmak için elimden geleni yaparım.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
6. Çok başarılı insanlar, öğrenme yeteneklerini nasıl geliştireceklerini keşfetmişlerdir.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
7. Bugünün gerçekleri yarının masalları olabilir.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
8. Ayrıntıları unuttuğu halde, yine de okuduğu metinden yeni fikirler çıkarabiliyorsa, ben o kişinin zeki olduğunu düşünürüm.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
9. Otoritelerin fikir birliğine varamadıkları konular üzerinde düşünmenin zihnimi açtığını düşünüyorum.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
10. Konuya aşina iseniz, ders kitabındaki bilginin doğruluğunu değerlendirmelisiniz.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
11. Bilimsel çalışmanın en önemli yanı yaratıcı özgün düşünmedir.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
12. Bir ders kitabını anlamanın iyi bir yolu, kitaptaki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemenizdir.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
13. Bir cümlenin hangi durumda kullanıldığını bilmiyorsanız, size çok az şey ifade eder.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
14. Ders kitabının bir bölümünü yeniden okuyacak zamanı bulursam, ikinci okuyuşta daha çok şey anlarım.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
15. İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
16. Bir kimse bir şeyi kısa bir süre içinde anlayamıyorsa, çabalamaya devam etmelidir.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
17. Ölüm dışında hiçbir şey kesin değildir.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
18. Bir kişi bir sorunu anlamak için çok fazla uğraşırsa, büyük bir olasılıkla sonunda kafası karışacaktır.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
19. Bir ders kitabındaki yeni fikirlerle, o konu hakkında önceden bildiklerinizi birleştirmeye çalışırsanız kafanız karışacaktır.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
20. Belirsizlikten uzak, kesin bir yanıtı ulaşma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )
21. Zor bir problem üzerinde uzun bir süre sıkı çalışmak,	( 1 )	( 2 )	( 3 )	( 4 )	( 5 )

sadece gerçekten zeki öğrencilerde olumlu sonuç verir.					
22. Okulda “vasat” olan öğrenciler hayatlarının geri kalan kısmında da “vasat” olarak kalırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. “Kendi kendine öğren/Kendin yap” türü kitaplar pek de işe yaramaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Fen derslerinin en iyi tarafı, pek çok problemin yalnızca bir doğru cevabının olmasıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Kimi zaman, anlamasanız da öğretmenin verdiği yanıtları kabul etmek zorunda kalırsınız.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Gerçekten zeki olan öğrenciler, okulda başarılı olmak için çok çalışmak zorunda değildirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Bir ders kitabından edinebileceğiniz bilgilerin hemen tümünü ilk okuyuşta edirsiniz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Kimi insanlar iyi öğrenenler olarak doğmuşlardır, kimileri ise öğrenme konusunda sınırlı yeteneğe sahiptirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Ders çalışırken kesin olan doğruları ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Bilim adamları yeterince sıkı çalışırlarsa hemen her şeyin altında yatan gerçeği bulabilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. İyi bir öğretmenin görevi, öğrencilerinin doğru yanıtı giden yoldan uzaklaşmamalarını sağlamaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. Bilimsel çalışmanın en önemli yanı hatasız ölçüm ve dikkatli çalışmadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Gerçek değişmezdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Bilim adamları eninde sonunda gerçeklere ulaşırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35. Başarılı öğrenciler çabuk kavrarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36. Derslerini titizlikle planlayan ve planına sadık kalan öğretmenleri gerçekten takdir ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37. Bir insanın okuldan ne kadar yararlandığı, daha çok öğretmenin kalitesine bağlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38. Pek çok sözcüğün açık ve net tek bir anlamı vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Anket bitmiştir. Sabrınız ve çok değerli katkılarınız için sonsuz teşekkürler ederim. Eğer buraya e-posta adresinizi yazarsanız araştırma sonucunda ortaya çıkan çalışmanın tam metni size gönderilecektir. Saygılarımla.  
e-posta: .....@.....